



Débora Cristina Fonseca

Quimeras da socioeducação e o (não) lugar dos jovens

Potencialidades da Educação
em Direitos Humanos

Quimeras da socioeducação e o (não) lugar dos jovens: potencialidades da Educação em Direitos Humanos

Débora Cristina Fonseca

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FONSECA, D. C. *Quimeras da socioeducação e o (não) lugar dos jovens: potencialidades da Educação em Direitos Humanos* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2024, 285 p. ISBN: 978-65-5714-550-0. <https://doi.org/10.7476/9786557145500>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

QUIMERAS DA
SOCIOEDUCAÇÃO E O (NÃO)
LUGAR DOS JOVENS

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Luís Antônio Francisco de Souza

Marcelo dos Santos Pereira

Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Paulo Celso Moura

Ricardo D'Elia Matheus

Sandra Aparecida Ferreira

Tatiana Noronha de Souza

Trajano Sardenberg

Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

DÉBORA CRISTINA FONSECA

QUIMERAS DA
SOCIOEDUCAÇÃO E O
(NÃO) LUGAR DOS JOVENS

POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS



© 2024 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

F676q Fonseca, Débora Cristina

Quimeras da socioeducação e o (não) lugar dos jovens [recurso eletrônico] : potencialidades da Educação em Direitos Humanos / Débora Cristina Fonseca. – São Paulo : Editora Unesp, 2024.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5714-550-0 (eBook)

1. Educação. 2. Socioeducação. 3. Juventudes. 4. Educação em Direitos Humanos. 5. Teoria sócio-histórica. I. Título.

2024-1252

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

2. Educação 37

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*E se, em vez de planejar tanto,
a gente voasse um pouco mais alto?*

*(frase de Mafalda, personagem
do cartunista argentino Quino)*

SUMÁRIO

Introdução 9

Parte I – Escola, ato infracional e juventudes: o que os dados de escolarização informam

- 1 – Processos judiciais e o histórico de jovens que cumpriram medidas socioeducativas 21
- 2 – A escola em vozes egressas da privação e em restrição de liberdade 33
- 3 – A escola nos registros de restrição de liberdade 51
- 4 – Olhares sobre os registros escolares: indisciplinas, violências e judicialização dos conflitos 77
- 5 – Juventude e criminalização da pobreza: as contradições da/na sociedade contemporânea 93
- 6 – (In)conclusões: breves reflexões sobre o sistema educativo 107

Parte II – Sistema socioeducativo-penal

- 7 – Dilemas da socioeducação: quimeras e embustes 117
- 8 – Medidas socioeducativas e seu reverso punitivista 137
- 9 – Trajetórias e marcas na constituição subjetiva de jovens criminalizados 185

Parte III – Caminhos em construção: a educação em direitos humanos nos sistemas educativo e socioeducativo

- 10 – Educação em direitos humanos: reflexões sobre a escola 235
- 11 – Perspectiva de futuro ou ausência de direitos: o que pode a educação? 255
- À guisa de conclusões: caminhos em construção 259
- Referências 267

INTRODUÇÃO

Este livro busca apresentar a trajetória de pesquisa, extensão e ensino, com reflexões sobre as potencialidades da escola diante da defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes, principalmente para aqueles que se envolvem com atos infracionais e vivem a socioeducação. De modo mais específico, a questão que move é como a escola pode ser inclusiva aos jovens que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas. O objetivo consiste em apresentar e discutir as contradições do *sistema educacional, socioeducativo e sociopenal* na garantia de direitos humanos de jovens pobres. E, nesse sentido, apontar as perversas formas de culpabilização e eliminação dos jovens que não se enquadram no modelo neoliberal de constituição da subjetividade.

Para essas reflexões, foram utilizados dados de diferentes pesquisas e fundamentos sócio-históricos, culturais, para compreensão da constituição humana e dos processos de escolarização. Assim, revisitam-se os dados, discutindo e analisando como eles (dados) podem ajudar no entendimento e na construção da relação entre jovens, escola e ato infracional. Tem-se como fundamento a formação humana social e historicamente construída, mediada pelas condições concretas de vida e de potencialidades dialeticamente postas.

Com esse objetivo, (re)apresentamos textos reflexivos sobre as trajetórias escolares e Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, problematizando o viés neoliberal, capitalista, meritocrático na

confrontação com os avanços legais e suas potencialidades em uma sociedade que mata seus jovens pobres e negros fisicamente, bem como em suas potencialidades e perspectivas de futuro.

Não nos deteremos a discutir epistemologicamente as contradições do que se nomeia como direitos humanos, principalmente por sua falácia eurocêntrica, por não ser o objetivo neste texto. Registramos que esse conceito é complexo, como bem apontou Boaventura de Souza Santos (Santos; Meneses, 2010), e a fundante necessidade de construção de epistemologias do sul. Mas, ainda que dentro do modelo neoliberal, tratamos de vidas de jovens que buscam sobreviver neste modelo e das potencialidades da escola, instituição historicamente cravada no modelo tradicional burguês, que destrói subjetividades, mas que ainda, em termos potenciais, é a instituição que mais se aproxima desses jovens. Como não podemos fazer a revolução nesse momento histórico, proponho possibilidades de transformação dentro da materialidade histórica dessa instituição, o que passa pela garantia da vida física e psíquica de jovens pobres.

Na construção dessa obra, recuperamos artigos escritos individualmente e em conjunto com estudantes, com dados de pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos doze anos. Por vezes, no texto, em alguns momentos as análises e discussões estão narradas na primeira pessoa do singular e, em outras, na terceira pessoa do plural, haja vista ser uma retomada, em uma trajetória de pesquisa coletiva, construída junto com estudantes engajada(o)s na luta por Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, no processo de fazer pesquisa empírica militante.

A essas pesquisas se juntaram a história anterior de militância na defesa de Direitos de Crianças e Adolescentes da autora, construída na passagem pelo Conselho Tutelar e por comissões de defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.

O livro está organizado em três partes. Em cada uma delas problematiza-se e intenciona-se propor o enfrentamento ao modelo vigente, tendo como fio condutor a vida dos jovens pobres criminalizados e incluídos no sistema socioeducativo, ao qual se faz referência em toda a obra como sendo sociopenal ou socioeducativo-penal.

Essa nomenclatura não corresponde aos documentos oficiais, mas reflete o nosso entendimento sobre a lógica estabelecida, contra a qual lutamos nesse percurso de pesquisa-militância.

A Parte I tem como título: “Escola, ato infracional e juventudes: o que os dados de escolarização informam”. Nessa parte, apresento dados coletados em diferentes pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos e problematizo as práticas escolares e socioeducativas. Essa Parte I encontra-se organizada em seis capítulos:

O Capítulo 1, “Processos judiciais e o histórico de jovens que cumpriram medida socioeducativa”, tem como foco uma reanálise dos dados a partir do histórico escolar, contexto social e familiar de jovens que cumpriram medida socioeducativa, levantados em processos judiciais integrantes da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violências”.

O Capítulo 2 tem como título “A escola em vozes egressas da privação e em restrição de liberdade”, que recupera dados da pesquisa “Escarlização em privação de liberdade: os processos de inclusão/exclusão social e as construções de sentidos de adolescência, de desenvolvimento, de aprendizagem e de violência”, e se discutem os significados e sentidos construídos pelos jovens sobre seus processos de escolarização.

No Capítulo 3, intitulado “A escola nos registros de restrição de liberdade”, discutem-se dados coletados em prontuários de jovens atendidos por um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto, com o objetivo de identificar e discutir como tem ocorrido a escolarização desses adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

Em seguida, no Capítulo 4, “Olhares sobre os registros escolares: indisciplinas, violências e judicialização dos conflitos escolares”, reapresento parte do relatório da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violência” desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (edital universal 2013-2016); de maneira mais específica, apresento os dados dos livros de ocorrência escolar, buscando problematizar e compreender como a escola tem enfrentado as questões

de indisciplina e violências em seu cotidiano na correlação com a pobreza, bem como a judicialização dessas situações consideradas pelas escolas como violências e suas consequências para a vida de jovens pobres, em sua maioria negros. Em seção anterior, já apresentei alguns dados da mesma pesquisa, relativos aos registros nos processos judiciais.

No contexto analítico inspirado pelos dados, no Capítulo 5, “Juventude e criminalização da pobreza: as contradições da/na sociedade contemporânea”, discutem-se alguns elementos constitutivos da lógica de criminalização da pobreza e juventude à luz da perspectiva histórico-cultural, tendo como referência a sociedade e de maneira particular a escola. Contextualiza-se ainda o que entendemos por violação do direito à educação, configurado pela não garantia de acesso, permanência e qualidade na escola pública e como a individualização do fracasso escolar tem contribuído para o abandono, a evasão e abandono escolar, deixando marcas na trajetória de vida de jovens envolvidos com atos infracionais.

Fecho a Parte I com o Capítulo 6, que denominei como “(In)conclusões: breves reflexões sobre o sistema educativo”.

Na Parte II busco problematizar o que nomeamos como “Sistema socioeducativo-penal”, apresentando reflexões sobre a lógica *sociopenal*, punitivista presente no cotidiano das escolas, nas práticas adotadas para solução de conflitos escolares e, consequentemente, fora da escola. Dessa forma, os capítulos buscam problematizar a socioeducação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012a) e, na correlação com dados de pesquisas, apontar caminhos (im)possíveis para a sobrevivência desses jovens, na ordem do vivido, mas também de sua subjetividade.

Essa parte foi organizada em três capítulos:

O Capítulo 7 tem como tema os “Dilemas da socioeducação: quimeras e embustes”, com a proposta de apresentar as contradições intrínsecas à concepção de socioeducação predominante no Brasil e suas práticas perversas, que definem trajetórias de jovens pobres e, em sua maioria, negros. Nesse capítulo, dialogamos com a Parte I,

no que nomeei como lógica de criminalização da pobreza, estampada nas histórias de jovens pobres e suas famílias.

Seguindo, no Capítulo 8, “Medidas socioeducativas e seu reverso punitivista”, apresento e discuto, de maneira mais específica, como as medidas socioeducativas, em princípio, norteadas pela educação, acabam se constituindo como formas punitivas, a partir da escola e corroboradas pelos outros atores que atuam nos procedimentos de apuração de atos infracionais e na execução dessas medidas.

Termino essa parte com o Capítulo 9, “Trajetórias e marcas na constituição subjetiva de jovens criminalizados”, analisando algumas marcas deixadas pelos sistemas educativos e socioeducativos sobre as trajetórias de jovens envolvidos com atos infracionais e sobre sua constituição como sujeitos de (não) direitos.

Na Parte III, “Caminhos em construção: a educação em direitos humanos nos sistemas educativo e socioeducativo”, inicio uma discussão em direção à possibilidade de construção de conhecimentos que subsidiem a prática com jovens na escola e no sistema socioeducativo, com base na Educação em Direitos Humanos, a partir da reflexão de algumas experiências de pesquisa e extensão, evidenciando as potencialidades da escola, ainda que dentro de um modelo neoliberal capitalista.

Essa parte é constituída pelo Capítulo 10, nomeado “Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre a escola”, e pelo Capítulo 11, “Perspectivas de futuro ou ausência de direitos: o que pode a educação?”

Fechamos esta obra com “À guisa de conclusões: caminhos em construção”; o que moveu as reflexões é a pergunta: diante do neoliberalismo e da barbárie, é possível ter utopia para a garantia da vida com significado para jovens pobres? Esse é o desafio que nos propomos debater nos capítulos 10 e 11 da Parte III.

Cabe ainda apontar nossa perspectiva teórica e que subsidiou todo o caminho de pesquisa, assim como o entendimento de aprendizagem e desenvolvimento, adolescência/juventude, que é a perspectiva sócio-histórica. Teoricamente, parto de uma perspectiva materialista-histórica e dialética ancorada nos estudos de Vigotski

(1995, 2001) como subsídio à reflexão sobre adolescências/juventudes. Esse caminho tem sido traçado desde a graduação, esteve presente na pós-graduação, quando, na tese de doutoramento, discuti como o adolescente é concebido no campo da saúde pelos profissionais da estratégia de saúde da família. Na tese “Os profissionais da estratégia de saúde da família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência” (Fonseca, 2008); no trabalho “Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde” (Fonseca, 2011) e no artigo “As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF)” (Fonseca; Ozella, 2010), explico o modo como concebemos a adolescência/juventude e como analisamos aprendizagens e desenvolvimento, sinteticamente reproduzida na autocitação:

Esta perspectiva teórica, baseada nos escritos de autores russos, entre os quais se destacam Vigotski, Lúria e Leontiev, se caracteriza por uma concepção de homem e de mundo que nega a existência de uma natureza ou essência humana. A constituição do humano dar-se-ia na apropriação objetiva do social e cultural, na interação humana, nas relações sociais e nas contradições do processo histórico. Assim, o homem, mundo e sociedade se constroem dialeticamente, nas condições concretas de existência. Referimo-nos, portanto, a uma relação dialética entre singular-particular-universal, em que o homem particular é um ser social, e que não traz a priori, dentro de si, uma essência delimitada. Ele é produto de múltiplas determinações (MARX, 1983). É no vir-a-ser social que se constrói o ser singular, a individuação. (Fonseca, 2011, p.2-3)

A adolescência, segundo Vigotski (2006), é marcada não por um processo natural de desenvolvimento, mas por mudanças profundas em seus interesses e necessidades, em um movimento dialético de crise e síntese, provocado pela experiência concreta do adolescente em conjunto com as mudanças biológicas. Dessa forma, “É quando emergem novas necessidades, desenvolve-se a autoconsciência e,

consequentemente, uma autonomia, decorrente da revolução nos processos psíquicos” (Fonseca, 2011, p.8).

A tese principal a ser desenvolvida é de que a escola, no modelo neoliberal, ainda parece ser a única com capacidade de formar sujeitos que rompam com o próprio modelo. Mas essa instituição necessita se reinventar, em sua cotidianidade, transformar vidas pelo desenvolvimento do pensamento e da consciência que, contraditoriamente, tem se rendido absolutamente ao modelo hegemônico. O desafio está em (re)criar o papel fundamental da escola, partindo da ideia de que ela deve ser a mediadora entre a vida cotidiana e não cotidiana (Duarte, 2001), trabalhando para os processos de aprendizagem, desenvolvimento e consciência crítica, como postulado na teoria vigotskiana. Não me aprofundi sobre os constructos teóricos, por já estarem descritos nos textos de referência, cujos dados foram retomados na construção desse livro.

PARTE I

ESCOLA, ATO INFRACIONAL E

JUVENTUDES: O QUE OS DADOS DE

ESCOLARIZAÇÃO INFORMAM

Nos últimos doze anos tenho acompanhado, analisado e debatido o processo de escolarização de estudantes que se envolvem com atos infracionais. Essa aproximação aconteceu primeiramente por meio da pesquisa “Escolarização em privação de liberdade: os processos de inclusão/exclusão social e as construções de sentidos de adolescência, de desenvolvimento, de aprendizagem e de violência” (2011-2013), seguida pela pesquisa “Trajetória de alunos protagonistas de violência”, com financiamento do CNPq (edital universal 2013-2016), concluída em 2018, concomitantemente à pesquisa “Sentidos de escola e de educação construídos por jovens em cumprimento de medida socioeducativa” (2014-2018).

Com os resultados dessas pesquisas, observamos, enquanto grupo de pesquisa, que as dificuldades escolares e o chamado “fracasso escolar” na trajetória de vida dos jovens envolvidos com atos infracionais precisavam ser enfrentadas em suas bases e mais bem compreendidos desde a inserção escolar. Assim, propusemos a pesquisa-ação “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva” (2018-2021) na escola, trabalhando com crianças da educação infantil, do ensino fundamental II e estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), em que, nesta última modalidade, encontramos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Em fase final de conclusão desta pesquisa com as escolas (2021), retornamos agora aos jovens em cumprimento de

medidas socioeducativas para propor uma pesquisa de intervenção focada nas contradições do sistema socioeducativo e nas potencialidades desses jovens. Essa pesquisa foi proposta em razão dos resultados que as pesquisas anteriores desvelaram e com base na constatação da perversidade do sistema socioeducativo-penal e educacional para com a vida desses sujeitos, teoricamente de direitos.

Assim, iniciamos a problematização e discussão sobre socioeducação e projeto de vida com a pesquisa, em andamento (iniciada em setembro de 2021), que tem por título “Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro” (2021-2023).

Nesta trajetória de pesquisa, apresento a seguir parte desses dados coletados em algumas dessas pesquisas para mapear o universo de escolarização dos estudantes/jovens autores de atos infracionais e das marcas do sistema socioeducativo e metal em suas vidas, na busca por linhas de fuga que garantam a vida e os direitos desses jovens.

1

PROCESSOS JUDICIAIS E O HISTÓRICO DE JOVENS QUE CUMPRIRAM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Neste capítulo tenho como foco a reanálise dos dados a partir do histórico escolar, contexto social e familiar de jovens que cumpriram medidas socioeducativas.

Na pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violências” levantamos e estudamos os processos judiciais envolvendo jovens estudantes das escolas públicas integrantes da pesquisa. Utilizamos como referência os dados coletados nos livros de ocorrência escolar (LOEs) (primeira parte da pesquisa) de quatro escolas públicas do interior do estado de São Paulo, escolhidas por estarem localizadas em regiões dos municípios com altos índices de violência. Assim, os dados coletados na primeira parte consistiam em cópia integral dos registros nos LOEs. Esses registros serviram como base no sentido de indicar quais jovens das referidas escolas possuíam registros em processos judiciais.

Foram localizados e disponibilizados pelo poder judiciário sessenta processos existentes na Vara da Infância e Juventude, dos quais 53 envolviam jovens que estavam matriculados, no período da pesquisa, nas quatro unidades escolares pesquisadas, entre os anos de 2012 e 2013.

Como recorte, apresentamos a seguir os dados coletados nos relatórios psicossociais da equipe técnica do Fórum e relatórios do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (Creas), documentos estes que constavam nos processos judiciais

de adolescentes que se envolveram com atos infracionais. Foram analisados 53 processos referentes a jovens que cumpriram ou não algum tipo de medida socioeducativa. Desse total, 37 processos tiveram como desfecho o arquivamento. Isso significa dizer que, na fase preliminar, o promotor de justiça tomou algumas decisões como: requerer o arquivamento do processo ao juiz da Vara da Infância e Juventude ou ainda sugerir a remissão (art. 126, ECA) ao adolescente autor de ato infracional.

Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional. (Brasil, 1990)

Quando não há sugestão de aplicação de uma medida socioeducativa pelo Ministério Público, basta a concordância do juiz para que o arquivamento ocorra. O poder judiciário pode tomar essa decisão – conceder a remissão – perante os relatórios psicossociais constantes no processo, que são realizados pela equipe técnica do fórum por meio de entrevistas realizadas com o adolescente e seu responsável. Esse estudo psicossocial tem como objetivo conhecer o contexto socioeconômico e familiar do jovem para orientar as decisões judiciais, assim como sugerir o direcionamento de ações no sentido de possibilitar ao adolescente a garantia de seus direitos e pleno desenvolvimento.

De forma estranha, cabe esclarecer que juridicamente a remissão pode vir acompanhada de uma das medidas socioeducativas de meio aberto, como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade ou liberdade assistida. (Brasil, 1990). Em outro capítulo discutirei o que significa essa remissão dentro do sistema sociopenal juvenil, mas é inquietante observar que, com a adoção desse procedimento, o adolescente não terá o devido processo legal, com a junção de provas da materialidade

dos fatos, além de, até essa fase, ele não contar obrigatoriamente com a participação de um representante legal (defensor público). O defensor público só passa a figurar no processo quando ocorre a abertura formal do processo, ou seja, quando o promotor oferece a representação.

Nos processos que analisamos, anteriormente indicados, em grande parte daqueles que não tiveram execução, ou em que não constava a informação sobre a execução, com remissão concedida, constava a aplicação de alguma medida socioeducativa (remissão clausulada).

Ainda, nos documentos que instruíam os processos, observamos que a maioria deles registrava que as decisões dos juízes foram subsidiadas na personalidade do adolescente de maneira detida e estudadas/analisadas. Entretanto, não constou em nenhum desses processos o devido relatório psicossocial, o que sugere que o estudo não foi solicitado e/ou realizado. A decisão, na maioria dos casos, estava fundamentada da seguinte maneira: “Embora estejam presentes indícios da autoria e da materialidade, mas considerando a pouca gravidade do fato, suas circunstâncias e consequências ao contexto social, requerem-se remissão como forma de exclusão do processo” (trecho do processo judicial, com manifestação do Promotor de Justiça, 2012, p.32).

Em nossa análise, observamos que essa afirmação não parece verossímil, principalmente por não existir nos processos elementos suficientes que permitam ao promotor de justiça conhecer o contexto social. Uma análise mais detida sobre esse aspecto pode ser encontrada na dissertação “A ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes”, de Goethel (2016), trabalho que também analisou os dados desses processos judiciais.

Não estou problematizando a remissão, mas, sim, a possibilidade de aplicação de uma medida socioeducativa a jovens que tiveram a remissão concedida, sem o devido processo legal e o estudo psicossocial. Em outro momento desta obra, discutirei o sistema sociopenal, aprofundando essa problematização sobre a remissão clausulada e suas consequências para a vida dos jovens.

Retornando ao procedimento judicial, quando ocorre a aplicação de uma medida socioeducativa, o seu cumprimento (a execução) é acompanhado pelo poder judiciário, por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA) e relatórios. Esse acompanhamento constitui a chamada fase de execução da medida socioeducativa. Em alguns processos, apesar de ter sido aplicada uma medida socioeducativa, não encontramos no cartório da Vara da Infância e Juventude ou no sistema do Tribunal de Justiça o acompanhamento do cumprimento da medida, ou seja, o processo de execução.

Na organização e análise dos dados coletados, dividimos os processos em Cidade A e Cidade B, com o objetivo de facilitar a compreensão e análise dos dados. Destaco que os nomes dos adolescentes foram trocados, ou seja, os nomes utilizados são fictícios.

Na Cidade A, relativo ao ano de 2012, foram localizados onze processos arquivados, sendo três de um mesmo adolescente. Entre os nove processos, apenas um deles possuía o relatório psicossocial do adolescente, embora todas as sentenças dos juízes tenham sido proferidas de acordo com as “[...] circunstâncias e consequências do contexto social, bem como à personalidade do adolescente [...]”.

Desses nove processos indicados, foi possível observar que em quatro os adolescentes eram reincidentes em atos infracionais e, em três processos (sendo dois do mesmo adolescente), o juiz solicitou matrícula na escola, ou seja, eles não frequentavam a escola quando do ato infracional. Em dois processos não constava qualquer informação sobre a escolaridade.

Nesta mesma cidade (A), no ano de 2013, localizamos quinze processos arquivados. Destes, apenas seis possuíam o relatório psicossocial, com solicitação de matrícula obrigatória em estabelecimento regular de ensino para cinco adolescentes, ou seja, os adolescentes não estavam frequentando a escola quando cometeram o ato infracional, sendo quatro deles reincidentes em atos infracionais.

Na Cidade B, no ano de 2012, localizamos somente três processos e todos eles continham o relatório psicossocial dos adolescentes envolvidos e apenas um deles não frequentava a escola quando cometeu o ato infracional, e outro adolescente era reincidente em

atos infracionais. Cabe lembrar que essas escolas estão localizadas em municípios diferentes, portanto, outra equipe judiciária atuou nesses processos.

Nessa mesma cidade (B), no ano de 2013, foram encontrados dez processos. Destes, somente três eram reincidentes em infrações; dois não estavam frequentando a escola e um adolescente apresentava mau comportamento na escola (conforme relatório da unidade escolar anexado ao processo). Portanto, quatro processos não continham o relatório psicossocial.

Nesse contexto, é importante destacar que existe a Lei n. 12.594/2012, que cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012a), que regulamenta o modo como os diversos órgãos do poder público devem prestar atendimento especializado aos adolescentes autores de ato infracional. Sobre isso, Digiácomo (2016, p.18) afirma que:

O objetivo do Sinase, enfim, é a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias, de cunho eminentemente intersetorial, que ofereça alternativas de abordagem e atendimento junto aos mais diversos órgãos e “equipamentos” públicos (com a possibilidade de atuação, em caráter suplementar, de entidades não governamentais), acabando de uma vez por todas com o “isolamento” do Poder Judiciário quando do atendimento desta demanda, assim como com a “aplicação de medidas” apenas “no papel”, sem o devido respaldo em programas e serviços capazes de apurar as causas da conduta infracional e proporcionar – de maneira concreta – seu tratamento e efetiva solução, como seria de rigor.

Desse modo, entendemos que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Brasil, 2012a) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) são duas legislações que se complementam para a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social

e que são criminalizados. Mas a implementação dos procedimentos do Sinase ainda não se estabeleceu.

Após as leituras sucessivas do material coletado, parece que o ECA não está sendo cumprido e o Sinase não garante, de fato, os procedimentos pelo melhor interesse desses jovens. Também foi possível constatar que a medida socioeducativa mais aplicada, em casos de infração juvenil, nas duas cidades estudadas, foi a de internação, estando presente em oito processos, seguida de liberdade assistida, com três processos, em terceiro a de prestação de serviços à comunidade, em dois processos, seguida de liberdade assistida cumulada com prestação de serviço à comunidade, em dois processos, e em apenas um caso a medida socioeducativa de semiliberdade.

Destacamos que, em números, as medidas em meio aberto se destacam; entretanto, se analisadas individualmente, o número de oito internações é bastante questionável, principalmente por não constarem nos processos outras medidas aplicadas antes da internação, descumprindo o que prevê o sistema socioeducativo amparado no ECA (Brasil, 1990).

Ainda, todas as medidas em meio aberto foram aplicadas por seis meses, conforme consta no artigo 118, § 2º: “A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor” (Brasil, 1990). Em nenhum caso esse tempo foi questionado.

Quanto às medidas de internação, em dois processos constava prazo indeterminado, quando a legislação recomenda o prazo máximo de anos, devendo ser reavaliada a cada seis meses, conforme o art. 121 do ECA (Brasil, 1990). Sobre esse aspecto, Oliveira e Assis (1999, p.843) salientam que “[...] é também necessário rever os prazos de internação, adequando-os ao prazo mínimo, a fim de que se possa montar um trabalho educativo em nível de instrução e de profissionalização que possa realmente surtir efeito”.

Sobre o tempo de execução das medidas socioeducativas, cada uma delas possui sua especificidade. Na medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade, está descrito:

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (Brasil, 1990)

Enquanto a medida socioeducativa de semiliberdade não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação, conforme o art. 120 (Brasil, 1990).

1.1. Relatórios psicossociais da equipe técnica – Judiciário

Nos processos analisados, observamos que apenas em três dos dezesseis processos constavam relatórios psicossociais realizados pela equipe técnica do judiciário. Em tese, o estudo psicossocial deve ser elaborado em conjunto com o adolescente e seu responsável, tendo como objetivo conhecer o contexto socioeconômico e familiar do adolescente autor de ato infracional, além de características do sujeito que possam ajudar a compreender seu ato. O relatório consiste em um estudo por meio do qual:

[...] o psicólogo ou o assistente social coloca seus conhecimentos à disposição do magistrado, assessora-o em aspectos relevantes para determinadas ações judiciais, coloca nos autos a realidade psicológica dos envolvidos nessas ações que, sem a sua atuação, jamais chegaria ao conhecimento do julgador. Desse modo, o estudo psicossocial é a voz do Setor Psicossocial nos autos. (Granjeiro; Costa, 2008, p.165)

Assim, esses autores discutem a função do estudo psicossocial, considerando-o como subsídio importante na decisão judicial, tendo como objetivo principal assessorar os magistrados para um melhor entendimento sobre a situação na qual os adolescentes e suas famílias se encontram. Resta evidente a importância que o relatório psicossocial possui na fase processual e de execução dos processos judiciais, bem como a atuação dos profissionais da área, como citados anteriormente. Cabe também mencionar ser este um instrumento fundamental para a garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes envolvidos em processos judiciais, como se pode observar nos artigos 151 e 126 do ECA:

Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico. (Brasil, 1990)

Art. 126. Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional. (Brasil, 1990)

O relatório da equipe técnica ocupa espaço decisivo, haja vista que, com sua existência no processo, observa-se uma tendência dos juízes a acatar as sugestões constantes nesse documento, sendo ainda por meio desse relatório que eles podem, de fato, subsidiar suas decisões na análise da personalidade do adolescente, bem como em seu contexto social, informações essas que dependem de um estudo social e psicológico de cada caso. É relevante a reflexão no sentido de compreender como esses atores (juízes e promotores) podem ter clareza em suas decisões quando o processo não está instruído por um

estudo psicossocial. Fundamentados em que elementos determinam uma sentença, com a justificativa de ter como base a condição social e a personalidade do adolescente?

A ausência do relatório psicossocial, constatado na maioria dos processos estudados, fere os direitos desses adolescentes previstos no ECA (Brasil, 1990) e, indiretamente, o princípio da ampla defesa (Brasil, 1988), bem como dificulta entender ou avaliar a maior ou menor participação do adolescente no ato infracional. No caso desta pesquisa, doze processos não tiveram o relatório psicossocial dos jovens autores de atos infracionais, violando assim o direito dos adolescentes de serem julgados com base em dados concretos de sua realidade.

1.2. Relatório do serviço de execução de medidas – Creas

De todos os processos analisados, em seis deles constava o relatório do Creas. Este é um relatório de acompanhamento do adolescente autor de ato infrator que acontece a partir do momento em que o jovem recebe a notificação de que deve cumprir medida socioeducativa em meio aberto, determinada pelo poder judiciário. Ele é produzido durante todo o processo de execução da medida até o seu encerramento, determinando se o adolescente cumpriu ou não de forma satisfatória o que foi proposto na medida e no PIA, elaborado pela equipe, em conjunto com o adolescente, no início da medida, considerando as necessidades e interesses de cada sujeito. Falamos sobre ele quando da apresentação dos dados coletados nos processos judiciais.

O Creas, enquanto instituição pública, tem o papel de representar o Estado e assistir o adolescente em seu desenvolvimento enquanto sujeito de direitos. A ação do psicólogo na instituição perpassa o auxílio aos jovens de modo que possam construir novos projetos de vida, a partir do respeito aos seus limites, e do

fortalecimento dos laços familiares e das relações comunitárias. (Rossato; Souza, 2014, p.119)

Nos relatórios produzidos pelo Creas e anexados aos processos constavam informações da vida pessoal, social, econômica e psicológica dos adolescentes autores de ato infracional e de toda a sua família. Nesse relatório, ficou evidente a tentativa de conhecer mais acerca do jovem, estimulá-lo a desenvolver novas perspectivas de vida, oferecendo cursos profissionalizantes e o acompanhamento escolar. Quando o adolescente está fora da escola, cabe aos técnicos de referência comunicar-se com a unidade mais próxima à residência do estudante para a matrícula imediatamente, sendo o acompanhamento da frequência parte integrante do PIA.

Esses relatórios constituem subsídios para que o poder judiciário possa avaliar a efetividade da medida, bem como a sua suspensão ou endurecimento. Cabe lembrar que, se o relatório informar ao judiciário uma conduta negativa do adolescente, tal como o não comparecimento ou não aderência às atividades, o adolescente fica sujeito a sanção, podendo cumprir três meses de privação de liberdade em meio fechado, determinado judicialmente, mesmo para os casos de remissão clausulada.

Na leitura dos referidos relatórios, verificamos que, dos onze adolescentes correspondentes aos dezesseis processos com execução, apenas um não era beneficiado por programas sociais, como o Bolsa Família (do governo federal). Em meu entendimento, esse dado revela que a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais envolvidos nos processos analisados neste estudo que cumpriram medidas socioeducativas é pobre e em situação de risco.

Como exemplo dessa constatação, cito um processo que nos chamou a atenção, pois indicava uma história de muitas violências e abandono. Tratava-se de um adolescente que fora internado diversas vezes na Fundação Casa. Constava relato da escola de que, na 5ª série, o aluno apresentava diversos comportamentos de indisciplina, e, nesse mesmo ano, a mãe fez um boletim de ocorrência contra a escola, alegando agressão física por parte da diretora. Dois anos

depois, a mãe fez novamente outro boletim de ocorrência, denunciando a escola por maus-tratos contra seu filho, pelas sucessivas suspensões sem comunicá-la, ficando assim o adolescente pelas ruas. E era nesses e em outros momentos que o jovem fazia uso de substâncias ilícitas, como consta no boletim médico do episódio em que o adolescente apresentou uma crise de overdose de cocaína. Esses relatos evocam questionamentos sobre como a escola procedeu em relação a esse adolescente. Em nenhum momento do processo esse dado foi discutido, constando apenas *pro forma*, ou ainda para referendar o mau comportamento do aluno.

Os relatórios produzidos pela equipe técnica do Creas são importantes no sentido de possibilitar apreender o contexto social, econômico e familiar no qual o jovem autor de ato infracional está inserido e indicar possíveis caminhos para que o cumprimento da medida socioeducativa imposta seja efetivada no melhor interesse do adolescente. Mas restou evidente que grande parte desse contexto não chega ao conhecimento do poder judiciário para subsidiar suas decisões, conforme previsão legal e direito do adolescente.

Destaco que, no estudo desenvolvido, apenas seis dos dezesseis processos existentes continham o relatório do Creas. Nos demais, fica latente o descumprimento desse direito, implicando em ações pouco efetivas com o adolescente, haja vista o desconhecimento de sua realidade na tomada de decisões. Parece-nos que nem mesmo o legalismo está sendo cumprido, portanto, o que dizer dos processos socioeducativos, principal finalidade de uma medida? Entretanto, a sanção ou punição não parece mitigada, com a aplicação de sanções por descumprimento de medida.

Até aqui, apresentei alguns dados constantes em processos judiciais, de certa forma, descolados dos sujeitos de quem tratam tais fatos. Buscando humanizar esse retrato observado nos relatórios, apresento, a seguir, dados/vozes coletadas em entrevistas com jovens egressos, à época em recente privação de liberdade e jovens que estavam em cumprimento de medida de liberdade assistida no Creas. Eles eram convidados a participar da pesquisa logo que comunicados de sua soltura ou quando ingressaram na medida em meio aberto.

2

A ESCOLA EM VOZES EGRESSAS DA PRIVAÇÃO E EM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Na pesquisa “Escolarização em privação de liberdade: os processos de inclusão/exclusão social e as construções de sentidos de adolescência, de desenvolvimento, de aprendizagem e de violência” (2011-2013), buscamos compreender os significados e sentidos construídos pelos jovens sobre seu processo de escolarização, utilizando como estratégia de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (Creas), em uma cidade do interior de São Paulo, onde são atendidos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Os dados foram trabalhados na perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2009) e analisados na perspectiva de significados e sentidos, conforme a proposição de Aguiar e Ozella (2013), para quem os sentidos são pessoais, mas podem e devem ser acessados por meio do significado, elemento partilhado que possibilita a compreensão entre os sujeitos, e os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais, referindo-se ao que é compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da sua subjetividade, constituindo-se como uma unidade do pensamento.

Sentido e significado como heterogêneos de um processo homogêneo só podem ser compreendidos em conjunto; diferentemente da relação entre sentido e palavra, que, em certa medida, podem

ser separados. Para Vigotski (2001), o sentido pode ser separado e fixado em outra palavra, permitindo substituir uma palavra por outra, sem lhe alterar o sentido. Ademais, uma palavra pode existir sem sentido, e o sentido existir sem palavra. O significado, por sua vez, não pode ser separado da palavra, ele é a própria palavra, constituindo-se num traço indispensável, um conceito, assim como se constitui na matriz da construção dos sentidos. Daí a indissociabilidade entre significados sociais e sentidos singulares pela mediação do particular. (Fonseca, 2011, p.67)

Na pesquisa, foram entrevistados vinte jovens (nomes fictícios) entre 13 e 18 anos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Jovens participantes da pesquisa 2011-2013.

Nome	Idades	Escolaridade
Anderson	15	7º ano do ensino médio
Felipe	18	8º ano do ensino médio
Joaquim	15	7º ano do ensino médio
Leonardo	17	1º ano do ensino médio
Pedro	18	3º ano do ensino médio
Vinicius	15	8º ano do ensino fundamental
Vagner	17	8º ano do ensino fundamental
Weslei	16	2º ano do ensino médio
Wilian	18	1º ano do ensino médio
André	16	1º ano do ensino médio
Miguel	17	1º ano do ensino médio
Rafael	14	6º ano do ensino fundamental
Mateus	16	1º ano do ensino médio
Gabriel	16	8º ano do ensino fundamental
Eduardo	13	6º ano do ensino fundamental
Mariana	16	1º ano do ensino médio
Rodrigo	15	8º ano do ensino fundamental
Edgard	18	1º ano do ensino médio
Guilherme	16	1º ano ensino médio
Roger	15	7º ano ensino fundamental

Dez desses jovens já haviam passado pela Fundação Casa e no momento da pesquisa cumpriam medida socioeducativa em meio aberto (Creas), e os outros dez jovens não haviam cumprido medida de privação de liberdade na Fundação Casa, mas cumpriam medida socioeducativa em meio aberto.

O quadro possibilita uma reflexão acerca do fracasso escolar, uma vez que a maioria dos jovens apresentava defasagem de um até três anos entre a idade e a série em que supostamente deveriam estar e a série em que se encontravam.

2.1. A escola na voz dos jovens

Inicialmente, tínhamos como pressuposto que os jovens não gostavam da escola. Durante as entrevistas observamos que todos eles representavam a escola como um lugar importante, indicando que gostavam da escola como um espaço de socialização, mas não da maneira como ela funcionava, tanto em relação à estrutura física como às práticas pedagógicas. Esse mesmo achado foi identificado na pesquisa de Cardoso (2017). De modo geral, a escola parece ser significada como possibilidade de ascensão social para esses jovens:

Eu gosto da escola para adquirir mais conhecimento, para no futuro tá usando. Significa bastante coisa. Escola pra mim é tudo, porque minha vida vai depender da escola. O que eu vou seguir lá pra frente ou o que eu vou ser. (Pedro)

Porque além de ser bom pro futuro, pra você arrumar um emprego, ensina a lidar com as pessoas e aprende as matérias. É importante, é essencial, mas é ensinar educação. A educação vem de casa, mas ensina mais a educação também... é... Melhor relacionamento com as pessoas que tão lá. (Vinicius)

Apenas um desses jovens entrevistados afirmou não gostar da escola, tanto em relação à sua estrutura como aos profissionais e aos alunos. Ele relata:

[...] Porque o problema que eu tenho é de ficar confinado com muitas pessoas. Lá na fundação que eu fiquei o psicólogo viu que meu psicológico não estava bem. A escola pra mim, eu odeio a escola. [...] Eu vivia escondido na escola. Nossa, Deus me livre da escola. Eu tenho vontade de ir pra escola, mas se tivesse só eu e a professora eu ia. Deus me livre ficar com aquela molecada gritando, falando bosta. Ao invés de prestar atenção fica jogando bolinha de papel, é aquela viadagem. Parece um bando de retardado, tem que ir pra escola pra aprender e não pra brincar. A criança fica escrevendo bilhetinho, fica mandando pra menina, porque é que não fala logo na cara o que tem pra falar? (Joaquim)

As dificuldades que Joaquim vivenciou em sua trajetória escolar ficam evidentes nesse relato. Apesar de afirmar o seu ódio pela escola, Joaquim indica ser a escola um lugar de expectativa, portanto, o significado da escola para ele parece consistir em uma possibilidade de aprendizagem, quando menciona sentir vontade de ir para a aula. Apontou a dificuldade institucional de sua reinserção escolar e criticou o ambiente escolar onde estava inserido, bem como os colegas.

A ausência de professores dispostos e comprometidos com o processo de aprendizagem de alunos considerados “difíceis” e que exigem dispêndio de tempo para ouvi-los foi um aspecto apontado pelos jovens, além da infraestrutura escolar e políticas públicas voltadas para melhorar a escola. Esses mesmos elementos foram identificados na pesquisa de Checchia (2010). Os alunos explicitaram gostar da escola, considerando a construção de laços afetivos de amizades e a socialização, mas também apontaram a bagunça e o comportamento dos colegas como problemas, assumindo o discurso de autoculpabilização pelo fracasso escolar.

Outros adolescentes da pesquisa que compartilho neste texto também comentaram sobre momentos ruins que enfrentaram no início escolar e durante a sua reinserção:

Ah, quando eu entrei, me perguntaram “de onde você está vindo?” eu “fiquei uma cotinha guardado....ah preso... o povo fica desconfiando”. (Anderson)

Ah, foi triste em. Eu era meio vergonhoso, né, antes. Mas depois eu fui melhorando. Ah, vergonhoso eu era assim, né, pra falar. Vergonha do meu jeito de ser mesmo. Tinha vergonha, era um monte de pessoas, né? Nossa eu tenho vergonha, preciso aprender, mas depois eu fui perdendo, né... (Vinicius)

Nossa, eu lembro que eu chorava muito, eu não gostava, mas... (Leonardo)

Esses relatos nos provocam a pensar sobre as consequências, por vezes devastadoras, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes. Esses impactos reverberam nas dificuldades em significar a escola e nela permanecer. Os danos de uma relação professor-aluno traumática muitas vezes só podem ser evidenciados na maneira como o jovem significa a escola, considerando que o professor, em geral, é o principal representante cotidiano da instituição escolar em suas vidas.

Perguntamos aos adolescentes o que a escola significava em suas vidas e sua importância na trajetória de cada um. A maioria dos jovens reconheceu a importância do aprendizado escolar em suas vidas, porém muitos deles não conseguiam se expressar claramente, indicando pouca elaboração cognitiva sobre o tema, como ilustra o trecho de fala de Edgard: *“Porque é a base, né? É o que eu falei, a base vem de casa, né? Mas se não pega da escola, o aprendizado da pessoa. Ignorante já não tem mais jeito nenhum”*.

De maneira geral, as vozes desses adolescentes valorizaram a experiência escolar em suas vidas, por motivos diferentes, tais como: “é a partir dela que é possível conseguir um emprego e ser alguém na vida”, ou para “facilitar para conseguir um bom emprego” ou “conseguir entrar na faculdade”. Compreendemos assim que, para os jovens, a escola parece ser o único meio para a inserção no mercado de trabalho lícito, ou seja, somente frequentando a escola é que eles conseguirão ter um futuro autônomo financeiramente e de forma

lícita. Alguns jovens também citaram o fato de que somente com os estudos conseguirão constituir uma família e sustentá-la.

Com certeza, é a coisa mais importante do que ficar com esses bostinha aí, fumando maconha no meio da rua. Deus me livre, é importante pra você ser alguém na vida, ter uma puta muié bonita na vida aí, tem uma financeira boa aí, ter sua casa, ter seu filho e não ficar igual essas tranqueira aí, roubando os outros aí, não ter nem onde cair morto aí, um zé ruela do caraio aí, Deus me livre! (Joaquim)

Porque hoje pra você ser importante, você tem que estudar. Tem que frequentar uma universidade, fazer algum Enem, pra fazer alguma coisa no futuro. (Sobre ter feito o Enem). Não é tão fácil, mas também não é difícil. Quero fazer Geologia. Tenho isso na minha cabeça. (Pedro)

Porque a escola é tudo na vida dele, se ele não tiver escola como ele vai arrumar serviço se ele não tem os estudos dele? Vai... não tem como ele ser nada na vida, nem um lixeiro assim, não to falando mal da profissão, mas que é difícil. (Vagner)

Os jovens parecem ver a escola como um passaporte único e obrigatório para a ascensão social, ao explicarem que só vão conseguir um emprego bom, ser alguém na vida, se concluírem a etapa escolar. Dois jovens manifestaram o desejo de fazer uma faculdade para obter ainda mais sucesso na vida profissional e pessoal. Sobre esse desejo de ascensão social pela escola, Pinheiro (2013, p.99) explica: “Nas famílias das classes populares, há uma compreensão dos limites de suas possibilidades de ascensão social por meio da escola, limites aos quais elas devem se adaptar e que reproduzem as desigualdades sociais demarcadas pelos diversos tipos de ensino”.

Problematizamos esta expectativa de futuro significada pelos jovens, principalmente diante do pretenso fracasso escolar, assumido e reproduzido por eles como um problema individual. Parece-nos que a escola, ao se manter nesse lugar de promessa de futuro, não significando o presente cotidiano, perde o sentido para os

alunos, não havendo possibilidades de identificação com esse lugar social. É o que se depreende da fala de Joaquim:

[...] é bom pra aprender e ser alguém na vida. Desse jeito que eu tô não vou ser ninguém na vida, eu to sem ir pra escola faz mais de ano, se eu ficar fazendo tatuagem eu não vou ter um emprego que alguém queira, todo mundo fica vendo e não quer pegar pra trabalhar. [...]. É, 15 anos e mal acabado. (Joaquim)

Depreendemos que a escola, na perspectiva dos jovens entrevistados, constitui-se apenas como uma obrigatoriedade, e não como um direito fundamental. De maneira mais perversa, é possível constatar que o mundo do tráfico e do crime não os julga como “fracassados”, pouco importando se sabem ler e escrever. É um acolhimento às avessas, mas que faz sentido concretamente, ao garantir sua sobrevivência material.

Geralmente jovens pobres, segregados e que encontram voz na criminalidade costumam praticar violência no sentido de autoafirmação. Na compreensão de Zaluar e Leal (2001, p.148), a violência é “como uma forma de sociabilidade na qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo [...]”.

A escola, como detentora do controle sobre o saber historicamente acumulado, exerce uma forma de violência sobre esses jovens quando atribui o não aprender a características pessoais, individuais, sem problematizar o processo de ensino/aprendizagem, como se a aprendizagem fosse responsabilidade única do aluno. Ainda, compartilhando de reflexões elaboradas por Zaluar e Leal (2001), o jovem pobre que não consegue se inserir no mercado de trabalho e na escola atual se socializa no meio que o recebe e o faz sentir pertencente – no caso dos jovens pesquisados, o do crime e do tráfico de drogas. Recorrendo ainda a Zaluar (2013), o fenômeno da violência precisa ser compreendido em sua complexidade de fatores, e não pela pobreza em princípio.

Sobre as maiores dificuldades em relação à escola, suas respostas expressaram alguns conteúdos disciplinares e a frequência. Também perguntamos aos jovens quais eram as facilidades. Três citaram algumas disciplinas como fáceis de estudar e os demais citaram que nada é fácil no âmbito escolar, afirmando que, para facilitar, é preciso prestar atenção nas aulas e ter vontade.

Contraditoriamente, 33% dos jovens alegaram que não há nenhuma dificuldade, mas também não souberam explicar as facilidades. Os outros 22% alegaram a frequência na escola a maior dificuldade e 44% citaram as disciplinas de Matemática e outras línguas como as mais difíceis de aprender. Konzen afirma que a permanência escolar é um dos maiores desafios na educação brasileira, cita a rede de atendimento que cerca a escola com o objetivo de auxiliar essas questões e destaca um fato importante sobre o direito à educação: “[...] o Direito à Educação não é mais tão-só o direito à vaga, mas é o direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso” (Konzen, 1999, p.10).

A escola como uma estrutura dominante parece ser violadora de direitos quando pratica a violência simbólica com jovens, das formas mais variadas possíveis, por exemplo, quando repete por vários anos determinados alunos sem se responsabilizar por essas dificuldades; quando, pela figura do professor, esses alunos ouvem que não são bons o suficiente, que seu jeito é inadequado para o convívio escolar e que por isso precisam passar por atitudes vexatórias e humilhantes; quando são expulsos da escola simplesmente como “resolução” de um problema.

De forma dialética, quando o jovem recorre ao mundo do crime para ser aceito e escapar da violência simbólica, ele também acaba recebendo punições/discriminações ou ainda exclusão por parte da instituição escolar. Por todos os lados, a dominação é legitimada por esses jovens na expectativa de serem aceitos.

Como citado anteriormente, metade dos participantes cumpriram medidas socioeducativas em privação de liberdade e, à época da pesquisa, ainda cumpriam a medida em meio aberto. Algumas das perguntas feitas foram sobre a vivência deles dentro da Fundação

Casa, solicitando comparações com as vivências escolares antes da medida e com a reinserção na escola.

De modo geral, os jovens elogiaram os professores que trabalham na Fundação Casa por terem mais paciência, tirar dúvidas e dar atenção sempre que necessário. A ausência de críticas pode estar relacionada à experiência de privação de liberdade e às condições de funcionamento da escola na instituição, conforme veremos a seguir. Diferentemente, os professores que trabalham nas escolas na comunidade externa receberam por parte dos jovens diversas críticas, indicando suas representações sobre o ideal para ser um bom professor:

Ele tem que ser disciplinado, pra ele tá cobrando uma coisa da pessoa. Porque não adianta ele gritar, e a pessoa gritar e ele cobrar de você... se ele ta gritando também. (Anderson)

Olha, tem que ter paciência porque tem muita gente que tem dificuldade e tem que ter amor pelo que faz, pra poder passar aquilo de coração senão por isso que tem muitos alunos que não entendem o professor só quer enfiar ele não quer passar assim. Que tem dois professor que lá só por Deus só quer saber de passar texto aí ele fala: -Lê. Leitura silenciosa. Agora a partir do texto responda isso pra mim. Ele não dá uma lida com a gente, sei lá, uma palavra ou outra, uma frase que ele quer acrescentar não, ele só passa e copia e faz. [...] mas tem muito professor que não ta nem aí, sabe? Acho que não tem amor pelo que faz então ele não ensina com vontade só enche a lousa de texto e copia, tu aprende o que copiando isso, entendeu? Acho que falta mais vontade dos professor, agora já não sei se é porque o governo não paga direito, vive tendo greve, entendeu? Mas sei lá. Na escola? Acho que tem que mudar também essa história de, que nem, quando o aluno faz alguma coisa, eu já tive uma experiência assim já, quando o aluno faz alguma coisa o aluno é punido e quando o professor faz alguma coisa? Eu já vi história de professor bater em aluno, professor xingar mãe de aluno, aí o aluno vai chorando lá que nem eu mesmo fui uma vez chorando na diretoria era pequenininho e falaram pra mim: – O professor não quis fazer isso. Agora se o aluno faz o aluno quis fazer. (Leonardo)

Tranquilo. Pra mim humildade, respeito e educação já tá bom! Lá dentro da fundação eles tinham essas qualidades sim. Saber explicar. [...] A porque sim, porque até às vezes os alunos da minha sala fala que não é nem preciso o professor ficar passando um monte de texto se ele saber explicar o que ele passou já tá bom. (Weslei)

Ah tem que ter educação, né? Tem que ser um cara sério com o que faz, não ficar com palhaçada, né? É que hoje em dia o povo tá com essa merda de celular, esse nhec nhec aí e não faz porcaria nenhuma. Tem professor que é cara de pau, ao invés de ensinar o que é pra passar fica com essa porcaria aí, nesse WhatsApp. Eu odeio esse WhatsApp. (Joaquim)

O despreparo dos profissionais da educação para trabalhar a (re) inserção dos alunos fica evidente, gerando sofrimento dos jovens e o próprio adoecimento do professor, a perda de valores historicamente presentes na vida cotidiana e a ausência de afetividade, somados à falta de incentivo financeiro e formação. Os jovens se sentem cobrados, mas não observam reciprocidade por parte dos professores, por exemplo, no tratamento de ambos com educação e respeito. Assim, constatamos que o que os jovens pedem está amparado no que prevê o ECA e se baseia em um pressuposto básico nas relações humanas, o respeito. Sobre isso, sugiro a leitura do artigo “Cotidiano escolar e (des)respeito: o que dizem os livros de ocorrência escolar” (Goethel; Cardoso; Fonseca, 2017).

No que concerne ao ensino na escola dentro da Fundação Casa, comparativamente à escola inserida na comunidade, emergiu uma grande contradição. Dos dez adolescentes entrevistados que passaram pela Fundação Casa, cinco preferem a escola em meio aberto, justificando com a liberdade como principal fator, e quatro preferem a escola na Fundação Casa. Porém, quando perguntamos sobre a preferência de ensino entre os dois modelos escolares, a resposta foi unânime em apontar que dentro da Fundação Casa há maior possibilidade de aprendizagem do que na escola em meio aberto. A preferência do ensino dentro da Fundação Casa pode ser identificada por meio dos seguintes trechos de falas:

Lá onde que eu tava na casa escola lá, o ensino é super melhor do que o daqui fora, porque lá é silêncio, que nem lá o professor tá explicando e todo mundo em silêncio prestar bastante atenção e lá você consegue aprender mais do que aqui fora. (Weslei)

Porque lá eles (professor) têm uma paciência com nós, senta, ajuda. (sentimento durante a aula) Mais tranquilo. [...] Porque lá o professor te dá mais atenção. (Vagner)

Sei lá, que nem minha professora era a (nome da professora), ela tinha vontade de ensinar, entendeu? Ela tinha muita paciência, tinha um menino lá que não sabia ler e ela ensinava ele a ler. Eu acho que do ensino era muito bom. (Leonardo)

Lá você consegue aprender um pouco mais, porque são poucas pessoas. Professor dá mais atenção pra você lá dentro. (Pedro)

Também observamos relatos negativos em relação à internação, por exemplo, o desconforto na sala de aula devido aos “guardas” na porta sempre olhando os adolescentes “com cara de bravo” e a obrigação de frequentar as aulas, diferentemente do que ocorre fora da instituição. Entretanto, fica evidente, por meio das falas dos participantes, que os profissionais da área pedagógica são mais atenciosos, respeitam a individualidade dos adolescentes, que há um reduzido número de alunos na sala de aula, facilitando a concentração e fazendo jus aos aspectos propostos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Brasil, 2012a).

Com relação às escolas na comunidade, o aspecto positivo citado pelos jovens é a liberdade de ir e vir, de poder estar junto com família e com a comunidade. Todos ressaltam os aspectos negativos como a grande quantidade de alunos por sala de aula, o preconceito que sofrem tanto dos profissionais quanto dos próprios alunos e a falta de espaço físico para a socialização, entre outras questões.

Retomando o aspecto da aprendizagem, de maneira geral, alguns jovens se autoculpabilizam pelo fracasso escolar, talvez por não conhecerem escolas que trabalham com outras metodologias ou por reproduzir falas ouvidas no âmbito escolar. Os jovens em questão acham que só deveria mudar o interesse dos alunos e participação

deles, porém se contradizem, citando a ausência de espaço e voz. Cardoso e Fonseca (2019) constataram que todos os adolescentes participantes da pesquisa por elas desenvolvida tiveram suas identidades marcadas pelo fracasso escolar. Assim, a autoculpabilização aparece como “reposição de identidade estigmatizada, que sintetiza na figura do aluno problema, devido à falha no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno” (Cardoso; Fonseca, 2019, p.10).

O mesmo pode ser verificado no estudo de Bazon, Silva e Ferrari (2013), ao identificarem sentimentos negativos decorrentes de reprovações frequentes, dificuldades de aprendizagem, promoção para séries seguintes sem as aprendizagens necessárias, relações de amistosidade entre o docente e o discente.

Ainda sobre a culpabilização, Pereira e Sudbrack (2008, p.157) explicam que as decepções com as escolhas e vivências dos adolescentes é que podem gerar a culpabilização pelo fracasso, construindo assim uma imagem negativa e de insegurança, como declaram:

[...] esse adolescente que vive em contexto de desagregação e exclusão social, marcado pela fragilidade dos laços sociais, pela incapacidade de organização e por um forte sentimento de insegurança, introjeta sua própria condição histórico-social como característica negativa pessoal, sentindo-se inferior, incapaz, desvalorizado.

Diversos são os motivos que podem levá-los à evasão escolar, repetência ou qualquer outra circunstância que promova o fracasso escolar, como fica evidente nas falas dos jovens, destacando-se a desmotivação que enfrentam para frequentar as aulas.

Davoglio e Gauer (2011) afirmam a desvalorização pelo fracasso escolar como um sintoma psicossocial, com dados estatísticos cada vez maiores em relação a adolescentes envolvidos com atos infracionais, que reprovam e possuem déficits educacionais. Os autores alertam para o triste índice de que no Brasil 90% dos jovens não concluíram o ensino fundamental e mais de 50%, quando levados à justiça, não frequentavam a escola. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), 87% dos adolescentes internados

afirmaram não ter concluído o ensino fundamental, e 37% deixaram de estudar entre a 5ª e a 6ª série.

Borba, Lopes e Malfitano (2015) evidenciaram em sua pesquisa sobre os prontuários de jovens envolvidos com atos infracionais que o número de adolescentes que apresentaram reprovação em alguma série foi de 83,7%, com uma média de repetência de três vezes no decorrer das suas trajetórias. Para os autores, a “defasagem” ficou em torno de seis anos, muito acima da média brasileira, que não ultrapassa três anos.

Também nesta nossa pesquisa que relatamos, observamos que a maioria dos jovens com envolvimento com atos infracionais não concluiu o ensino fundamental e registrou uma rotatividade entre escolas muito alta. Dado também verificado em um de nossos estudos (Cardoso; Fonseca, 2019) em que observamos a existência de dificuldades por parte do sistema educacional em lidar com os(as) adolescentes que cometem atos infracionais.

Nesse mesmo estudo, em entrevistas realizadas com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, identificamos que todos tinham ensino fundamental incompleto e encontravam-se evadidos da escola. A análise das trajetórias escolares demonstrou a predominância de dificuldades nos processos de aprendizagem e identidades marcadas pelo fracasso escolar, carregando o rótulo de “aluno problema”, sendo reforçado pela prática do ato infracional. Dados como esses revelam o processo excludente produzido pelo sistema educativo quando se trata de jovens envolvidos com atos infracionais e a violação do direito de aprender e se escolarizar.

Cabe ainda mencionar que, no estudo desenvolvido por Borba, Lopes e Malfitano (2015), somente 4,2% dos jovens que estiveram fora da escola quando praticaram atos infracionais concluíram a sua formação escolar, o que revela que o sistema socioeducativo, ainda que pareça mais bem organizado para a garantia do direito à educação, na prática, assim como o sistema educacional excludente, são perversos com esses jovens com atos infracionais. Sabemos que esses jovens não correspondem ao modelo de aluno que a escola deseja, gerando, segundo os autores, certo alívio à instituição quando não

retornam à escola, o que traz grandes prejuízos à vida desses jovens (Borba; Lopes; Malfitano, 2015).

Retornando aos dados, quando perguntamos o que motivaria os jovens a frequentar a escola, algumas respostas se destacaram e podem dar pistas ao sistema educativo de como ressignificar a escola para os jovens:

Ah, eu gosto da escola, sabe? Eu vou mesmo porque... Mas ia ser legal se tivesse uns.. como fala... mais uns, umas melhora na escola sabe? Os professores fazerem mais atividade lá fora assim... Pra mim é isso daí que eu penso. (Roger)

Mulher também, né? Dar uma paqueradinha de vez em quando é bom... (Felipe)

Se fosse pra ir, ia vê as meninas, né. Eu sei que, tem hora que dá vontade de ir pra escola, não só pra ir pra ver menina, é bom pra aprender e ser alguém na vida. (Joaquim)

Você vê umas escolas lá tipo os Estados Unidos, tipo a sala é uma sala simples, com muito mais tecnologia, né, poxa, até o professor fica mais empenhado ele mais material para trabalhar. (Leonardo)

Cabe destacar algumas diferenças identificadas entre os jovens com histórico de privação de liberdade, mostrando ser esta uma marca indelével em suas vidas. Entre os jovens que não passaram pela privação de liberdade na Fundação Casa, em São Paulo, a maioria das respostas sobre frequentar as aulas foram relacionadas ao espaço físico da escola, por exemplo, as salas de aulas e carteiras pequenas, falta de ventilação, excesso de calor, banheiros sem infraestrutura, falta de espaço e oportunidades para as vivências como pátios e quadras esportivas. Eles também se queixaram da dinâmica atribuída pelos professores e demais funcionários que compõem a gestão pedagógica.

Entre os jovens que tiveram a experiência de cumprir a medida em meio fechado, outros aspectos surgiram, por exemplo, a sexualidade, que foi observada nos trechos de falas de dois jovens, que alegam ser o interesse pelas meninas e, portanto, a sexualidade

possíveis motivações para a frequência às aulas. Mattar (2008) explica que os jovens, quando em privação de liberdade, muitas vezes sofrem com o caráter punitivo da medida e com a privação do exercício da sexualidade:

[...] o direito ao exercício da sexualidade não deveria estar atrelado necessariamente ao vínculo constitutivo familiar. Deve ser exercitado porque é um direito humano como qualquer outro. Assim, o jovem embora privado de seu direito de ir e vir deve continuar a gozar plenamente todos os outros direitos humanos, inclusive o do exercício da sexualidade. Resta saber como esses direitos sexuais devem ser exercitados dentro do ambiente de privação de liberdade e sob quais condições. (Mattar, 2008, p.71)

Fica evidente, tal como discutido por Bazon, Silva e Ferrari (2013) e por Cardoso e Fonseca (2019), que os vínculos e o reconhecimento desses sujeitos no contexto escolar ocorrem, significando sua experiência escolar. Nesse sentido a escola passa a ter potencialidades preventivas para o não envolvimento com atos infracionais, ou ainda, se os atos praticados por jovens não forem criminalizados, e sim tratados como problemas educacionais, a probabilidade de estes construir uma carreira no “crime” é drasticamente reduzida (Paiva; Sento-Sé, 2007). Estamos tratando aqui da dimensão pedagógica como uma potencialidade para a desconstrução de uma lógica perversa de criminalização e rotulação de alunos-problema.

Sobre as práticas pedagógicas dentro da escola, a maioria dos jovens respondeu que a paciência é fundamental ao professor, enquanto outros indicaram como essencial a empatia do professor para com o aluno e o respeito. Além disso, um estudante citou que o professor deve possuir mais materiais de apoio, recursos pedagógicos, e foi apontado ainda que é preciso ter educação e ser bastante comunicativo ao ministrar as aulas. Vemos aqui a dimensão democrática e dialógica imbricada na relação pedagógica.

Esses jovens denunciam que a sanção e o autoritarismo nada podem na relação escolar. Nenhuma novidade quando nos

debruçamos sobre os estudos pedagógicos e psicológicos, mas estas são práticas ainda muito presentes na educação escolar e não escolar, principalmente quando tratamos de estudantes que não correspondem aos modelos preconcebidos pelo imaginário e cultura escolar.

Como já relatado, os jovens reclamaram da dinâmica da maioria dos professores em sala de aula, alegando que o método de ensino é basicamente passar lição na lousa e os alunos copiarem, sem muitas explicações. Os jovens ainda citam a falta de vínculo na relação professor/aluno.

Concordamos que a afetividade nessa relação é fundamental para a aprendizagem, assim como a falta de afetividade pode contribuir negativamente para essa (não) aprendizagem. Para o autor, há a necessidade de planejar as condições de ensino considerando o impacto dessa afetividade. Ele conclui:

Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente escolar absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno, o que só poderá se concretizar através de um projeto pedagógico assumido e desenvolvido pelo coletivo dos professores, com esse compromisso previamente assumido: a aprendizagem do aluno. (Leite, 2012, p.365)

Destacamos o quanto as escolas, em sua maioria públicas, vêm enfrentando um sucateamento de ensino, salas de aulas superlotadas, professores e equipes pedagógicas com pouca formação continuada.

Os jovens que já cumpriram medida socioeducativa em meio fechado também mencionaram que a pouca quantidade de alunos por sala de aula é um ponto positivo que não há nas escolas em meio aberto e, infelizmente, por terem tido a possibilidade de conhecer métodos de ensino diferentes do que estavam acostumados, criticam o ensino que possuem nas escolas em meio aberto.

[...] perguntava se tinha dúvidas, tiravam minhas dúvidas. [...] Lá tem qualidade. Qualidade de ensino. [...] Lá é melhor. Aqui fora se falta um professor nós fica com dificuldade... não vai estudar mais.

Não te ensinando, te obrigando. [...] O ensino de lá é bem melhor. Tem bem mais paciência, brinca e diverte todo mundo junto. (Anderson)

2.2. Contradições do/no sistema educativo

Constatamos assim as contradições do sistema *sociopenal* e educativo; quando em um modelo repressor, a educação se destaca como rota de fuga e potencialidades de aprendizagens. Em contrapartida, quando perguntados sobre a reinserção escolar, alguns jovens que passaram pela privação de liberdade alegaram que o que foi aprendido não lhes possibilitou dar continuidade nos estudos fora da Fundação, como ilustra o trecho a seguir:

O professor passa coisas fáceis, sempre repete... fui pra escola quando saí de lá e não tinha nada a ver as matérias. (Pedro)

Esta se constitui em outra falácia do modelo socioeducativo, um engodo na vida dos jovens, que vivem seus insucessos escolares, ressignificam quando na privação de liberdade e depois, concretamente, se deparam com o fracasso decorrente da baixa qualidade do ensino a que tiveram acesso, constatando que não houve avanços que lhes permitam a reinserção escolar. Isso ficou evidente também no estudo que realizamos sobre a construção de identidade desses jovens que passaram pela privação de liberdade (Cardoso; Fonseca, 2019).

Dialeticamente, temos realizado pesquisas que avançam e retornam as mesmas questões, buscando construir sócio-historicamente essas experiências de escolarização, na perspectiva de um salto qualitativo-interpretativo. A seguir, apresento dados da pesquisa, ainda em desenvolvimento, iniciada em 2021, que levantou e analisou dados de 2019 no Creas. Ela me permite retornar temporal e dialeticamente nos dados, tendo como perspectiva a construção de um caminho metodológico interventivo, em uma sociedade capitalista.

3

A ESCOLA NOS REGISTROS DE RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Com uma distância de pelo menos sete anos entre a coleta de dados da pesquisa que acabei de relatar e o que ora apresento, ainda na perspectiva de evidenciar os dados sobre a escolarização de jovens que cumpriram medidas socioeducativas no Centro Especializado de Assistência Social (Creas), mesmo equipamento onde os jovens foram abordados em entrevista, realizamos nova coleta e análise de dados nos registros.

A busca e acesso aos dados ocorreu em período pandêmico, não sendo possível abordar diretamente os jovens. Assim, realizamos o estudo dos prontuários (registros da equipe técnica do Creas) com o objetivo principal de identificar e discutir como tem ocorrido a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e, de forma mais detalhada, verificar as ações educacionais propostas e realizadas durante o cumprimento de uma medida socioeducativa em meio aberto, consultando o histórico de dificuldades envolvido no processo de escolarização registrado nos prontuários.

Dessa forma, trata-se de um estudo qualitativo que se configurou como um estudo de caso de caráter exploratório, haja vista que se concentrou em uma unidade do Creas de um município do interior paulista. Cabe destacar que, em razão da pandemia causada pelo coronavírus (covid-19), os atendimentos foram realizados de forma diferenciada no ano de 2020, motivo pelo qual se optou pelos dados

de 2019, por ser possível constatar como foi o acompanhamento de escolarização desses adolescentes com certa normalidade, o que não ocorreu em 2020.

Assim, os prontuários disponibilizados referem-se a adolescentes que cumpriram medidas no ano de 2019. Foram localizados e analisados os registros/prontuários de aproximadamente 83 jovens atendidos pelo equipamento. Esses dados foram organizados e analisados seguindo a perspectiva de análise de conteúdo (Bardin, 2009), bem como a análise foi sistematizada em categorias emergidas na leitura flutuante dos registros. A discussão desses dados se fundamenta na perspectiva sócio-histórica, buscando encontrar no particular significados para entender o social e compreender o contexto (Freitas, 2002).

A tabela com os dados dos 83 prontuários encontra-se disponível em “Medidas socioeducativas: o processo de escolarização de jovens e adolescentes em meio aberto” (Capobianco, 2022). Esses dados estavam dispersos nos registros/prontuários. Os nomes foram trocados para garantir o sigilo e o anonimato dos jovens.

O Creas se constitui em um dos equipamentos do Sistema Único de Assistência Social (Brasil, 2011), responsável pela atenção especializada e pelo atendimento das situações em que já ocorreram violações de direitos, sendo obrigatoriamente composta por uma equipe mínima de referência, a saber, três profissionais com diferentes formações. A equipe de referência do Creas pesquisado é composta por profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social e Administração, entretanto a equipe encontrava-se incompleta durante a pesquisa, sendo visível a sobrecarga de trabalho.

No município estudado, assim como em outros, as medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA) são executadas pelo Creas em parceria com a rede de atendimento do município, conforme previsto no Sinase (Brasil, 2012a), dada a incompletude institucional e a necessidade de que ocorra em rede, sob a responsabilidade do órgão executor da medida (Creas). Existem municípios onde essa tarefa é terceirizada, fato que apresenta um problema de fundo, haja vista que a liberdade

assistida é uma forma de cerceamento da liberdade, o que, constitucionalmente, só pode ser feito pelo Estado.

Nos prontuários localizamos o PIA, relatórios psicossociais, histórico escolar, atestados de matrícula e, em alguns casos, relatórios pedagógicos de escolas.

Os relatórios psicossociais e os estudos psicológicos encontrados foram realizados pela equipe técnica da Vara da Infância e Juventude e pela equipe técnica do Creas, respectivamente, em sua maioria com informações coletadas através de conversas/entrevistas realizadas com os adolescentes e famílias.

Como já mencionamos, esse relatório psicossocial tem como objetivo apresentar o contexto socioeconômico e familiar do adolescente, bem como uma análise das características e perfil do jovem, com a finalidade de subsidiar as decisões judiciais. No caso do Creas, tem também o objetivo de informar sobre a execução da medida judicial e sugerir ações que beneficiam o adolescente ou mesmo sanções pelo descumprimento da medida.

O acompanhamento escolar é um dos aspectos a ser tratado nesses relatórios. Se observarmos a legislação, o direito de aprender e de ter educação se constitui em direito fundamental previsto na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, de forma mais ampla, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção Universal pelos Direitos de Crianças e Adolescentes, da qual o Brasil é signatário. Assim, compõem esses prontuários os históricos escolares/atestados de matrícula, que, em sua maioria, informam se o adolescente está devidamente matriculado e com frequência regular na escola, e, em alguns casos, esses históricos são acompanhados de relatórios emitidos pelas escolas/Secretaria de Educação, com pareceres relativos ao comportamento do adolescente no ambiente escolar.

Também deve constar o PIA, enviado à Vara da Infância e da Juventude no início da execução da medida. Nesse documento localizamos informações importantes sobre o histórico escolar dos jovens em cumprimento de medida, bem como ocorrências escolares durante o cumprimento da medida socioeducativa, constatando-se

que, na maioria dos casos, o cumprimento das metas do PIA foi parcial, em consequência de o adolescente não ter frequentado a escola. Cabe ressaltar que o não cumprimento dessa meta pode implicar em sanção ao adolescente, qual seja, a privação de liberdade por três meses. Mesmo assim eles não retornam para a escola.

Esse dado nos remete à discussão fundamental colocada nesta obra, sobre quais são as potencialidades da escola para além de garantia de um pseudofuturo, com inclusão no mercado de trabalho precário. Ou seja, para além de uma promessa de futuro que nada significa no hoje dos jovens pobres, periféricos, em sua maioria negros, assim como para suas famílias e para milhares de crianças que ainda não adentraram ao mundo criminalizável, mas que já são tomados como “bandidos” antes mesmo de cometerem crimes, apenas por habitarem determinado bairro ou serem filhos de pessoas já pertencentes ao universo criminalizado.

3.1. Os jovens nos prontuários do Creas

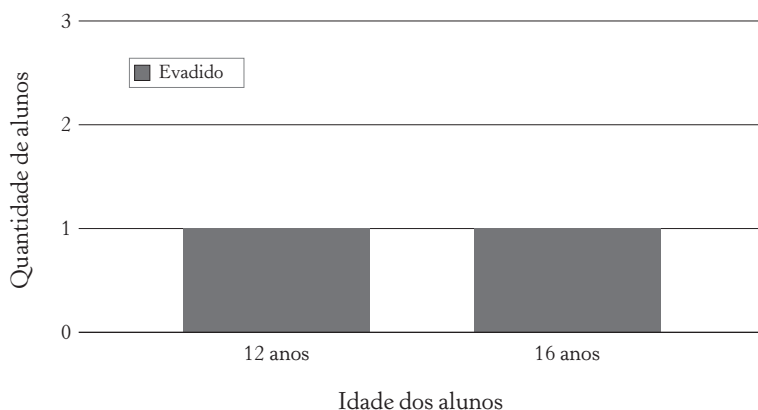
Apresento, a seguir, alguns dados que interessam nesta análise e destaco o que eles revelam sobre a defasagem escolar e, consequentemente, para o que tem sido nomeado como “fracasso escolar”.

Considerando os 83 prontuários estudados, constatamos que 64% dos jovens atendidos pelo Creas encontravam-se evadidos da escola, restando 29% matriculados, e 7% deles já estavam reprovados no ano de 2019. Os Gráficos 1 a 8 evidenciam, por ano, as matrículas, evasões e reprovações em 2019.

Foram localizados dados de escolaridade em 82 prontuários, com 49 jovens evadidos da escola; 29 estavam matriculados e 6 já se encontravam reprovados no ano de 2019 quando chegaram para cumprir a medida no Creas.

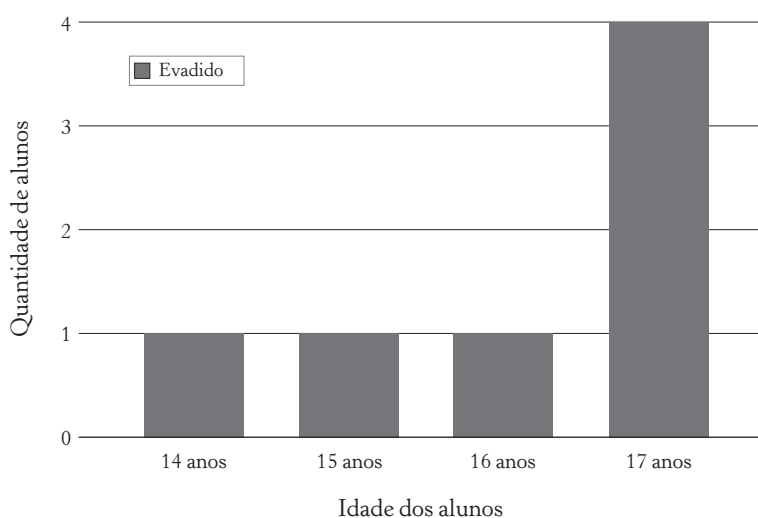
Quando observamos esses dados, evidencia-se que a maioria dos jovens deveria estar cursando o 9º ano do ensino fundamental, sendo também esse o ano em que se encontra o maior número de jovens evadidos (18). Isso aponta que a grande maioria dos jovens em

Gráfico 1 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 5º ano do ensino fundamental



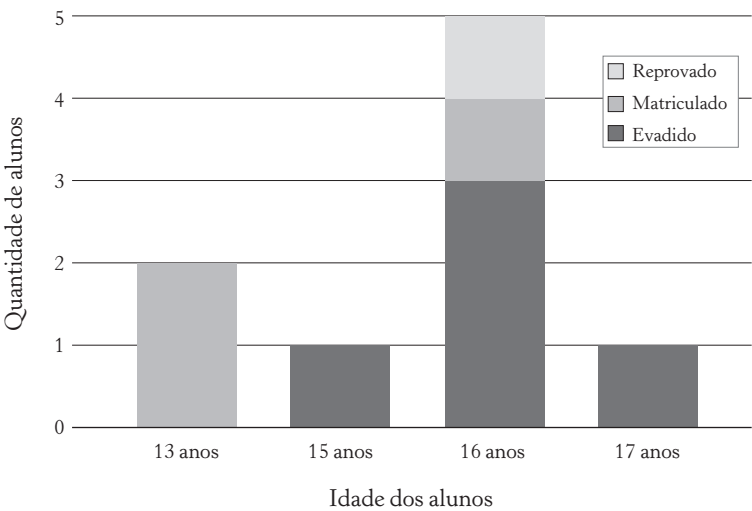
Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 2 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 6º ano do ensino fundamental



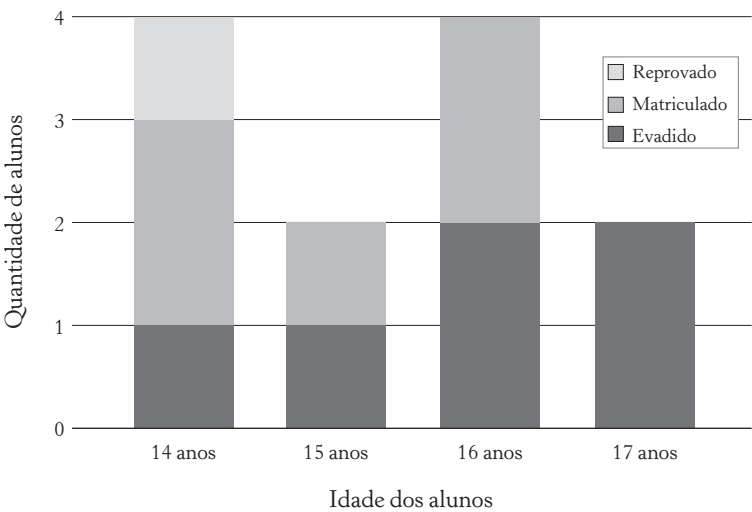
Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 3 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 7º ano do ensino fundamental



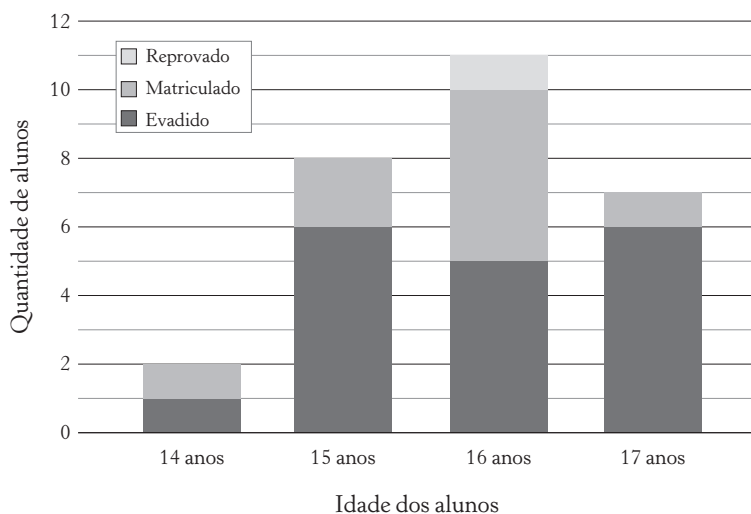
Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 4 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 8º ano do ensino fundamental



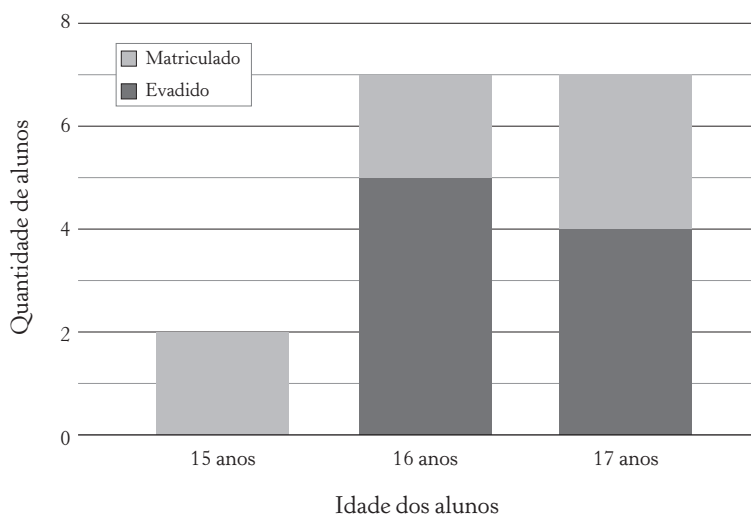
Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 5 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental



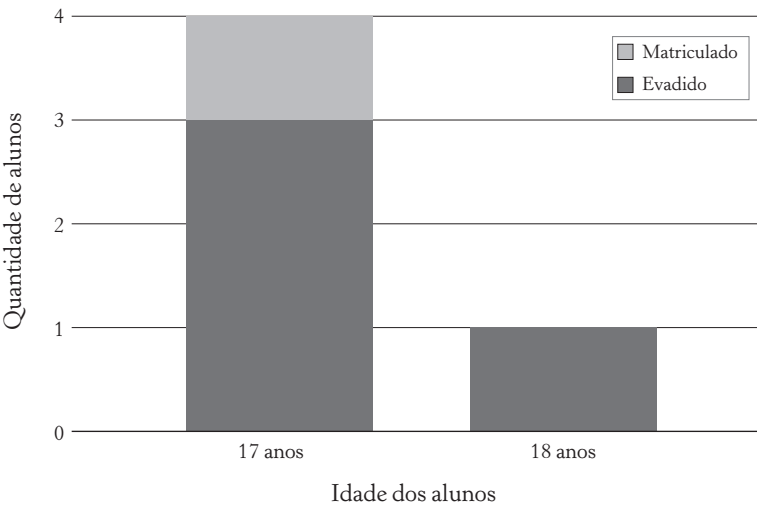
Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 6 – Relação idade escolaridade dos alunos do 1º ano do ensino médio



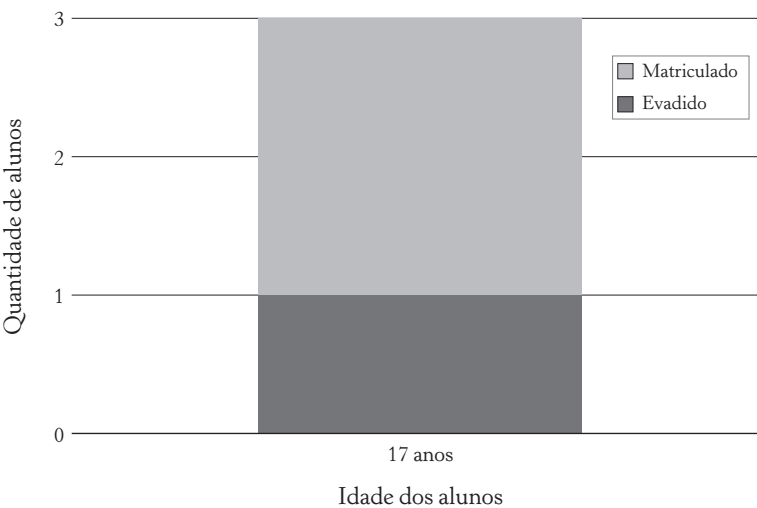
Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 7 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 2º ano do ensino médio



Fonte: prontuários Creas.

Gráfico 8 – Relação idade e escolaridade dos alunos do 3º ano do ensino médio



Fonte: prontuários Creas.

cumprimento de medida em meio aberto no ano de 2019 não estava matriculado e frequentando a escola, bem como a reinserção escolar não ocorreu durante a execução da medida.

Outro dado importante é que no 9º ano encontramos oito jovens com 15 anos, 11 jovens com 16 anos e sete jovens com 17 anos, sendo a idade esperada de 14 anos para cursar esse ano de ensino. Temos, nesse cenário, um primeiro retrato do abandono escolar e da defasagem idade/série: em um universo de 28 jovens, somente dois encontravam-se com 14 anos, sendo um evadido e outro matriculado.

Esse cenário configura uma grave violação do direito de aprender, a não conclusão do ensino fundamental, previsto em lei há mais de trinta anos. Outra constatação importante é que a defasagem idade/série, nesse grupo de jovens se configura em torno de dois anos, mas com um número de dezesseis jovens com mais de quatro anos de defasagem escolar.

O período do 6º ao 9º ano é considerado por Altenfelder (2013) como um “ciclo esquecido”, ao constatar o descaso da educação para com os adolescentes nessa faixa etária. Esse fato revela o urgente e necessário aprofundamento no que se refere ao acesso, permanência e qualidade da educação, principalmente nos períodos denominados de “transições escolares”, desde o fundamental I para o II, bem como do fundamental II para o ensino médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013) esclarecem que cada etapa é delimitada por uma finalidade, princípios, objetivos e diretrizes específicas. Questionamos essas finalidades e princípios quando constatamos que uma parcela dos jovens, a de escolas públicas, está sendo aniquilada e esquecida em seu processo formativo.

A ruptura com a escola (abandono e evasão escolar) parece acontecer com maior intensidade em momentos de transição de uma etapa a outra, o que já foi apontado no estudo de Bazon, Silva e Ferrari (2013) e Cardoso (2017), quando discutem que a transição do ensino fundamental I para o II constitui também a perda de vínculo com um professor de referência, sendo este um marcador

importante, coincidindo com o momento em que muitos jovens se aproximam ou se envolvem com atos infracionais.

Dessa forma, o fio condutor parece ser o processo contraditório de produção de aprendizagens e fracasso escolar, somado ao não acolhimento das demandas desses estudantes, corroborado com a lógica punitivista de reprovação, balizada por padrões de medidas de aprendizagem estabelecidas conforme o currículo, idade cronológica e seriação.

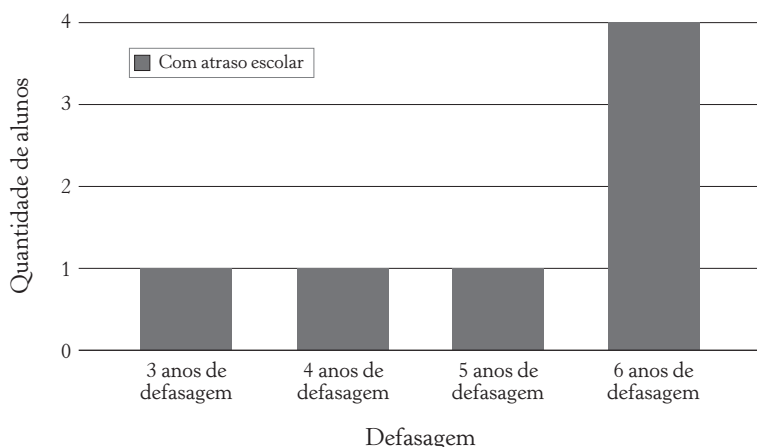
Parece-me que discutir essas rupturas passa por uma análise compreensiva de que o tripé que sustenta o direito à educação constitui-se pelo acesso e pela qualidade da educação pública básica. Em minha perspectiva analítica, só será possível enfrentar essas rupturas quando a política educacional e as ações pedagógicas compreenderem que a base do triângulo é o acesso e permanência, mas que a qualidade é que permite o salto qualitativo e de construção de sentido de escola na vida de estudantes de escolas públicas e, de modo especial, daqueles pobres, em sua maioria negra, envolvidos com atos infracionais. Negros como retrato do racismo estrutural discutido por Almeida (2019).

Ainda sobre o momento de transição, outro dado que se destaca é relativo à defasagem idade/série no 6º ano (ano inicial do ensino fundamental II). Observamos nesses sete adolescentes que quatro apresentavam defasagem idade/série de seis anos. Esse parece ser outro gargalo no processo de permanência e qualidade da educação pública.

Os diferentes desafios enfrentados por estudantes na transição entre os ciclos apresentam-se como elementos constitutivos de uma crise perpassada pela obrigatoriedade de frequência à escola e a própria ausência de sentidos desta em suas vidas. Os conteúdos distantes da realidade vivida pelos adolescentes/jovens, que contribuem com o abandono, aliados aos altos níveis de repetência, resultam nas evasões escolares. Compreender esses desafios nas transições escolares é necessário, assim como evidenciar as falhas que corroboram os processos de exclusão social.

Observando esses dados recentes e relatos de outras pesquisas retratadas neste texto, notamos que nada se modificou, que a grande

Gráfico 9 – Defasagem escolar dos alunos do 6º ano do ensino fundamental com ocorrências



Fonte: prontuários Creas – Rio Claro.

maioria se encontrava e continua evadida da escola, que o tempo histórico não tem modificado o cenário excludente da escola, e que, por vezes, os dados do sistema educativo apresentam números cada vez maiores, principalmente quando observamos a privação de liberdade.

Ainda que não tenhamos entrevistado os jovens do ano de 2019, ficou evidente o retrato do (não) sentido que a escola tem na vida desses meninos e meninas, observando-se que, entre os 83 processos, somente 11 são relativos a meninas.

O abandono escolar e, conseqüentemente, a evasão reafirmam que a violação ao direito à educação permanece em altas porcentagens, haja vista que somente 29% dos jovens encontravam-se com o acesso garantido e, provavelmente, a permanência. Esse cenário mostra a urgente necessidade de articulação entre as etapas de ensino e as modalidades da educação básica, considerando os diferentes grupos sociais que constituem a comunidade escolar em escolas públicas. Essa articulação deve ser subsidiada por aprofundamentos na questão analítica de produção do fracasso escolar.

Dificuldades escolares têm sido objeto de estudo desde os anos de 1980, quando discussões propostas por Patto (1999) e Collares e

Moysés (1996) evidenciaram a necessidade de outro olhar para essas dificuldades que, em geral resultam em abandono escolar e evasão, principalmente quando se trata de jovens em situações de exclusão social e econômica.

Alguns desses estudos apontam que o abandono escolar tem como um de seus precursores o fato de as escolas não acolherem demandas evidenciadas nos processos de “ensino-aprendizagem”, sem descartar outros fatores de ordem social e econômica, como a entrada precoce e precária no trabalho. Soares (2004, p.139) aponta esses fatores em seu estudo, ao afirmar que:

[...] dificuldades na família, na escola e pressão para o ingresso precoce para o mercado de trabalho (mesmo que seja por uma participação intermitente e informal) tendem a precipitar o abandono da escola, sobretudo no contexto de desconforto e inadaptação, e de falta de motivação, a saída da escola reduz as chances de acesso a emprego e amplia a probabilidade de que o círculo da pobreza se reproduza por mais uma geração.

Quando observamos os dados relativos à cor, constatamos que a maioria são jovens considerados como pardos (não conseguimos identificar se por autodeclaração ou interpretação da equipe técnica). Isso mostra o quanto o acesso ao direito à educação ainda é um dos desafios a serem enfrentados quando se trata de adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e risco social, com um marcador importante de raça e gênero, exigindo análise e compreensão desse marcador social, ou seja, de como o racismo estrutural está se efetivando na criminalização dos jovens pobres. Arroyo (1991) já alertou sobre esse fenômeno, ao considerar que as desigualdades sociais são resultantes das “diferenças de classe”, sendo elas que “marcam” o fracasso escolar nas camadas populares. Segundo o autor:

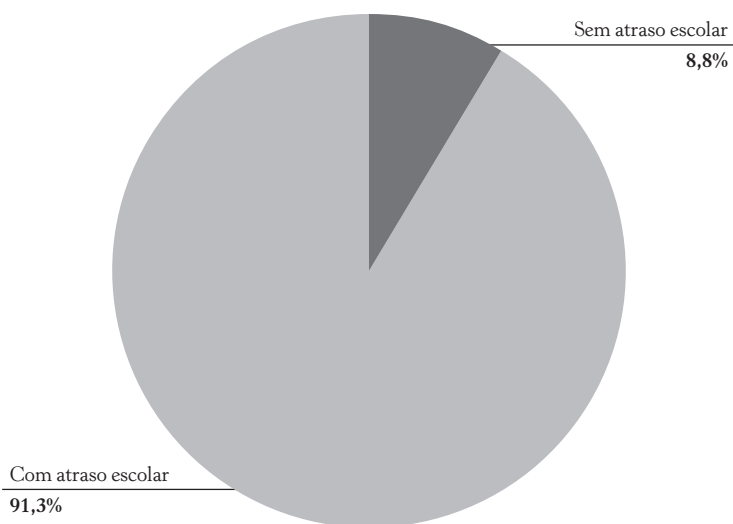
É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as

diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (Arroyo, 1991, p.21)

Ainda que seja prevista no art. 57 do ECA (Brasil, 1990) a responsabilidade do poder público de proporcionar iniciativas no sentido de atender crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental, a realidade não evidencia ações ou políticas governamentais capazes de romper com a lógica excludente e de criminalização da pobreza, mas uma permanente resistência das escolas em aceitar esse público. Como afirma Patto (2007), a educação voltada para os “desviantes” promove formas de “inclusão marginal”. Se o acesso à educação, mesmo que de forma deficiente, se universaliza, o mesmo não pode ser dito da permanência dos alunos no sistema escolar (Cardoso; Fonseca, 2019).

O Gráfico 10 demonstra a defasagem escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em 2019.

Gráfico 10 – Situação escolar dos alunos que cometeram atos infracionais



Fonte: gráfico elaborado por Capobianco (2022), com dados de 2019.

Fica evidente que quase a totalidade desses adolescentes carrega a marca do fracasso escolar, evidenciado por algum tipo de dificuldade em sua trajetória escolar, uma vez que 91,3% apresentam atraso idade/série.

Esse dado e a discussão iniciada neste livro, bem como a problematização que encontramos em outros estudos, de que a marca do fracasso escolar atravessa a vida da grande maioria desses jovens e a correlação existente entre uma escola sem sentido e o envolvimento com atos infracionais, ficam evidentes.

Sabemos que o envolvimento com o ato infracional é multifatorial e estrutural, e que para falarmos de criminalidade não se pode deixar de considerar a dialética inclusão/exclusão. No modelo societal capitalista, a exclusão social se constitui em um marcador estruturante e perverso. Como apresentado por Sawaia (1999, p.9) a exclusão consiste em:

[...] uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Entretanto, a potencialidade da escola em ser protetiva deve ser discutida em profundidade. Como já apontado por Cardoso (2017), existe uma constante reposição das identidades a eles atribuídas de aluno-“problema” e a incorporação do discurso da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, ou ainda “[...] a escola acaba por ser um lugar, para a maioria destes adolescentes, de reposição de identidade estigmatizada, que sintetiza na figura do aluno-problema, devido à falha no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno” (Cardoso; Fonseca, 2019).

Na maioria dos casos de evasão escolar envolvendo jovens do sistema socioeducativo, como também já foi observado por Bazon

(2013, p.187), existe “[...] um processo de afastamento gradativo do ambiente escolar” concomitante ao momento de cometimento do ato infracional. O que muitos estudos apontam é que, geralmente o primeiro ato infracional acontece durante o processo de abandono da escola (Cardoso, 2017), o que evidencia que a escola tem papel protetivo até aquele momento, ou ainda a potencialidade protetiva, caso o processo de abandono fosse tomado como um desafio escolar e como problema de política educacional, e não simplesmente individual e familiar do aluno. Assim como a mobilização da rede social, antes da evasão escolar.

As equipes escolares parecem ainda não compreender a melhor forma de se relacionar com adolescentes que evadiram e/ou abandonaram os estudos, como também com adolescentes autores de atos infracionais que retornam à escola durante a execução da medida socioeducativa. Na inação, acabam, em muitos casos, utilizando-se de estratégias punitivas ou que contribuem para a evasão. Como já apontou Gallo (2008, p.332):

O maior problema enfrentado pelas escolas brasileiras ao lidarem com adolescentes em conflito com a lei são seus comportamentos disruptivos, que levam a escola a adotar medidas disciplinares coercitivas, as quais, por sua vez, facilitam a evasão escolar. O professor brasileiro não recebe capacitação e incentivo para lidar com essa população. A falta de capacitação dos professores para atuar com alunos que apresentam problemas de comportamento, como jovens em conflito com a lei, e os baixos salários, que os desestimulam, são assuntos prementes.

Encontramos muitas semelhanças nas histórias contadas/encontradas nos prontuários. Quando se trata da escola, relatos de comportamentos inadequados, faltas frequentes e baixo desempenho são vistos pelas escolas como problemas não escolares, mas sociais ou psicológicos, ou ainda como policiais. Como já apontado por Arroyo (2007), ao discutir que o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e

classificado como “violências”, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, qual seja, a de violento, que se configura pela criminalização dos conflitos e comportamento que ocorrem no interior da escola. Assim, esses jovens/estudantes vão de alunos-problema, indisciplinados, a violentos, conforme a leitura que se faz do ato no universo escolar. O processo de classificação ganha uma dimensão moral e coercitiva.

Arroyo (2007) problematiza que, quando as classificações são por critérios morais, a expressão “aluno-problema” aparece com mais frequência, mas as coercitivas tomam os estudantes como violentos, sendo estigmatizados, expulsos, segregados do convívio escolar ou ainda criminalizados.

Na coleta de dados aqui apresentada não foi possível observar registros sobre as diferentes dificuldades pelas quais os jovens passam no acesso escolar ou reinserção daqueles em cumprimento de medida socioeducativa. Mas foi possível observar, em alguns casos, que a exigência de um dos pais ou responsável legal se mostrou como um empecilho no processo de matrícula, como se observa em um dos registros: “Foi disponibilizada vaga escolar, porém a família não efetivou a matrícula e o adolescente perdeu a vaga” (Relatório Pron-tuário Creas, 2019).

Sabemos que essa recusa à vaga passa por diferentes aspectos, entre os quais destacamos as resistências das unidades escolares, bem como a omissão dos diferentes agentes da rede de proteção aos direitos de crianças e adolescentes. A formalidade acaba sendo o recurso utilizado para evitar que esse jovem retorne à escola.

Primeiramente, vale destacar que esse tipo de condicionalidade (assinatura dos pais para efetuar a matrícula) parece atender ao não desejo em reincluir o jovem. No entanto, a própria equipe técnica do serviço executor da medida pode efetuar a matrícula, haja vista ser um direito do estudante, bem como parte fundamental do que consta como meta no PIA. Não existem argumentos que respaldam que o adolescente “perda a vaga”. Mas essa recusa passa também pela resistência da escola em receber esse jovem, em consideração ao histórico

conflituoso desse estudante na instituição, o que gera um ciclo de exclusão (Collado, 2013). Algumas escolas, fazendo uso do poder de disponibilizar ou não a vaga escolar, acabam dificultando e perversamente excluindo os alunos considerados “problema”, com a configuração de desinteresse e descaso dos responsáveis pela matrícula.

Assim, isentam o Estado de sua responsabilidade pela oferta e garantia de permanência de todos na escola. Mas, em todos os casos, inclusive naqueles em que a vaga é determinada judicialmente, a exclusão ocorre dentro do próprio ambiente escolar e, consequentemente, também a violação de direitos pelo próprio Estado, a quem compete garantir a educação (Cardoso; Fonseca, 2019).

Por outro lado, a garantia ao direito à educação não pode esbarrar ou se limitar à oferta de vagas. É necessário abordar a complexidade do fenômeno, passando pela dimensão individual/familiar e institucional. Nesse último caso, entendemos, assim como Rossato e Souza (2014, p.119), que “O Creas, enquanto instituição pública, tem o papel de representar o Estado e assistir o adolescente em seu desenvolvimento enquanto sujeito de direitos”, sendo o mesmo papel de responsabilidade da escola.

O desafio de reinserir o jovem no processo de escolarização precisa ser uma meta a ser perseguida, juntamente com a escola. Manter o jovem e sua família procurar a escola para fazer a matrícula é manter a mesma lógica de fracasso e exclusão, é compactuar com o abandono escolar, mantendo a ideia de que se trata de um problema individual e não a violação de um direito humano fundamental, portanto um problema coletivo e de responsabilidade do poder público.

No ECA (Brasil, 1990) consta a previsão legal de que adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas devam frequentar o ensino regular, mas se constata que a maioria dos jovens no sistema socioeducativo estão com baixa escolaridade e/ou evadidos do sistema escolar. Sabemos, como pode ser visto nos dados, que esses jovens apresentam dificuldades escolares, em um contexto mais geral, e que se manifestam como problemas relativos à educação, em que a escola também parece não ter recursos para atendê-los adequadamente (Toledo; Bazon, 2005).

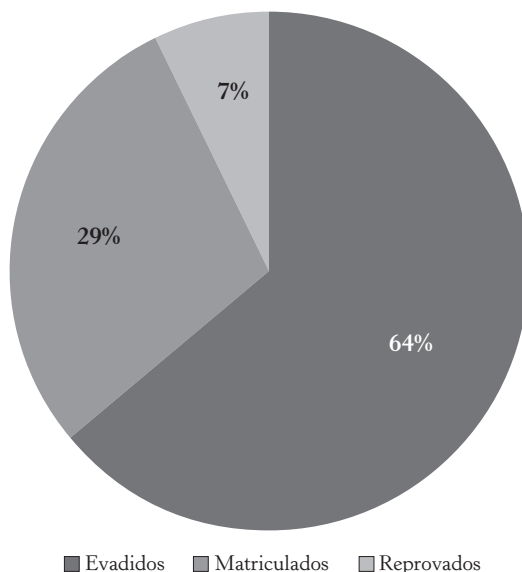
Assim, vão se constituindo diferentes desafios para essa reinserção escolar. O investimento na intersectorialidade pode ser um caminho para a superação de alguns desses desafios na garantia do direito à educação e de outros direitos. As parcerias se fazem necessárias, com destaque para a escola, na construção das metas relativas à escolarização dispostas no PIA do adolescente, conforme o Parecer CNE/CEB n. 8/2015 (Brasil, 2015). Essa necessidade e complexidade do fenômeno restam evidentes quando nos deparamos, por exemplo, com o relato a seguir:

O adolescente está com 15 anos. Faz uso de drogas desde os 14. Não está estudando, parou na 6ª série do Ensino Fundamental. Estava matriculado no período noturno em 2018, porém compareceu apenas 1 dia. Ações propostas pelo Creas: Visitas domiciliares, estimular o adolescente através do pensamento crítico-reflexivo através de atividades lúdico-pedagógicas, acompanhar o aproveitamento escolar do adolescente, atendimentos pontuais sempre que necessário. (Creas, 2019)

Os dados analisados demonstraram que, atuando de maneira individualizada, na maioria dos casos, o Creas, a escola e o Conselho Tutelar não conseguem superar o desafio do acesso e permanência desses jovens na escola. O Gráfico 11 denuncia a não efetividade da medida socioeducativa, ou melhor, o fracasso das instituições em garantir minimamente o direito à escolarização, sem adentrar na questão da qualidade e do direito a aprender.

Observamos que 64% dos adolescentes encontravam-se evadidos da escola, mesmo cumprindo medida socioeducativa, ainda que um dos condicionantes da medida socioeducativa previsto no ECA (Arts. 118 e 112) e no Sinase (2012) seja comprovar a ocupação lícita no trabalho ou na escola, de preferência em ambos, e seja meta fundamental do PIA a extinção da medida. Os dados aqui apresentados observam que a maioria dos adolescentes permanece evadida da escola. Nos casos apontados neste estudo, consta que os relatórios de encerramento da medida emitidos à Vara da Infância e Juventude

Gráfico 11 – Total de casos dos prontuários



Fonte: Capobianco (2022), com dados de 2019.

apenas continham a informação de que o adolescente “cumpru parcialmente as metas do PIA”, não sendo informado o problema da não frequência escolar em tempo hábil, bem como nenhuma menção sobre uma possível solução:

Sugerimos o encerramento da medida, pois as metas do PIA não foram alcançadas, o jovem não cumpriu a medida socioeducativa imposta e fez dezoito anos, conforme sugere art. 43 do Sinase. (Relatório Creas, 2019)

Considerando o tempo inicial da aplicação da medida, percebemos que o papel socioeducativo não está surtindo o efeito desejado para produzir mudanças a nível de comportamento do adolescente, inclusive na conscientização de suas obrigações e responsabilidades. Por esse motivo, sugerimos o encerramento da medida. (Relatório Creas, 2019)

Ainda que a previsão legal (Sinase, Lei n. 12.594/2012) de reavaliação do PIA seja a cada seis meses (art. 42, *caput*), existe a possibilidade, a qualquer tempo, de a direção do serviço de execução da medida, o defensor público ou mesmo o Ministério Público, por iniciativa do adolescente ou de seus responsáveis, requerer a reavaliação da manutenção, da substituição ou da suspensão da medida. Não se trata de defender a manutenção da medida, mas constatar que a sua não efetivação também significa que o Estado, por meio das políticas públicas, não assegurou a proteção integral e, ao extinguir a medida, culpabiliza e responsabiliza unicamente o adolescente e sua família pela violação de um direito básico e fundamental. Destacamos mais uma vez a lógica de sanção e da inclusão excludente, principalmente porque esse jovem agora carrega o estigma de infrator, ex-socioeducando sem qualquer benefício que esse rótulo poderia, em tese, lhe agregar.

A educação para a emancipação constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação não formal, não se reduzindo à apropriação de conteúdos escolares, mas de uma formação humana, que considere a dimensão ético-política. Assim, a escola, ainda que reprodutora de uma lógica burguesa, ainda é uma das poucas instituições possivelmente democráticas para a sociedade, dada a garantia de acesso universal à escolarização, conforme a Constituição Brasileira de 1988, o que nos coloca em sua defesa, em reconstrução, conforme nos aponta Libâneo (2011, p.94): “Não é possível democracia econômica, social, política, intelectual sem escolarização. A escola é a esperança da formação cultural, da formação científica, do progresso social, da conquista da dignidade humana, da emancipação humana”.

A diversidade de sujeitos presentes na escola evidencia um grande potencial na mediação da prática social coletividade. A escola se constitui em espaço privilegiado na promoção de estratégias de aprendizagens com foco no diálogo e reflexão coletiva, ainda que hoje não cumpra esse papel.

Pensamos que a escola só pode ser compreendida a partir do contexto sócio-histórico-político na qual é constituída e constituinte, na

busca por uma educação que assuma o lugar de promotor de aprendizagens, um lugar em que se atue “[...] pedagogicamente, com forte compromisso social e ético, para formar sujeitos críticos e que recusem o lugar social no qual foram colocados sem, contudo, romperem com as mais básicas regras sociais e éticas vigentes” (Brasil, 2015, p.24). É preciso que aqueles que estão na escola saibam atuar sem ser punitivo e trocar a lógica do “disciplinar” pela lógica do “educar”.

[...] a escola e seus atores necessitam ter claro sua responsabilidade e implicações na relação com os cidadãos que propõe formar. [...] Para tanto se faz necessários a desconstrução de estigmas e preconceitos com relação a este público, no sentido de compreender o fenômeno em sua múltipla determinação. (Cardoso; Fonseca, 2019, p.10)

3.2. Alguns sussurros no universo dos prontuários

Entre os jovens registrados nos prontuários de 2019, três deles, em cumprimento de liberdade assistida (LA), foram entrevistados, em uma pesquisa desenvolvida para um trabalho de conclusão de curso, quando ainda não pensávamos em coletar os dados dos prontuários (o que só ocorreu em 2021).

O primeiro entrevistado foi um garoto que havia completado 18 anos e estava a um mês de finalizar o tempo de sua medida socioeducativa de LA. O segundo entrevistado foi F., de 18 anos, que estava frequentando a 2ª série do ensino médio, também em cumprimento de LA. Esse adolescente comentou que havia abandonado a escola há cerca de um ano, mas que retornaria no ano seguinte. O terceiro entrevistado foi J., de 19 anos, que, assim como os demais, estava cumprindo medida em LA. O adolescente evadiu da escola no 5º ano do ensino fundamental e até aquele momento não havia retornado à escola. Mostrou certa resistência em participar do estudo, certamente receoso de que sua participação interferisse de algum modo em sua medida. Esse adolescente apresentou dificuldades de compreensão das questões, sendo então adaptadas em termos de linguagem.

Explorando as entrevistas desses jovens, ressaltamos dois aspectos de grande relevância para nossas discussões. Um aspecto relativo aos processos de ensino-aprendizagem e outro sobre os sentidos produzidos nas relações escolares. Como um breve sussurro daqueles que estão inertes nos prontuários, discuto brevemente o que disseram sobre a relação ensino-aprendizagem e sobre os sentidos produzidos sobre escola e educação.

Os jovens reconhecem e falam sobre suas dificuldades de aprendizagem, mas de forma naturalizada, sem qualquer indício de entendimento de que seja uma questão estrutural:

Ah, eu tive. Tenho dificuldade até hoje em algumas coisas, mais é poucas. Bem pouca (L.).

Ah, ter sempre tem... Um pouquinho de dificuldade pra aprender, né? (F.)

Ah, tive um pouco... (J)

Ao falar sobre a relação com a escola/professor, os jovens significam de maneira positiva, assumindo que as dificuldades são deles próprios, contrariamente à realidade concreta de todos eles, com histórico de abandono escolar.

Sim, eles perguntam. Vem até a mesa ajudar. Pergunta o que tá acontecendo. Qual a dificuldade, seu eu preciso de ajuda. Quando eu preciso, eles também ajudam. Normal. (L.)

Os professores de lá são sempre dispostos... Se um aluno tiver alguma dificuldade, ele sempre fica ali ajudando, ajudando... Até aprender. (F.)

Diferente do que esses jovens disseram, Cardoso (2017) ouviu adolescentes fora do sistema Creas, e eles não partilhavam dessa boa relação com a escola/professores, conforme se observa nos seguintes trechos de falas: “Ah... já ouvi muita coisa já, né? Já falaram muita coisa para mim já... Ah... teve pessoal que falou para mim voltar para onde eu tinha acabado de sair. A professora já falou isso para

mim. Já escutei muitas coisas já...” (Cardoso, 2017, p.103) e “a gente não se dava bem, ela chegava na sala, olhava para mim e já me xingava, nem tinha feito nada” (Cardoso, 2017, p.114). Essa relação ensino-aprendizagem parece problemática, como constatamos nos dados de 2012 do Conselho Nacional de Justiça, que indicaram que, no momento da apreensão, 57% dos adolescentes estavam fora da escola e 8% não eram alfabetizados.

Entretanto, sabemos que a experiência escolar negativa atrelada à experiência com o ato infracional, apesar de o resultado coletado neste estudo não apresentar diretamente isso, pode ser um forte preditor no processo de evasão escolar por parte de adolescentes, ou seja, a experiência escolar negativa se constitui em um dos principais motivos para a inserção de adolescentes em práticas de ato infracional. Assim como a frequência escolar não é suficiente para a prevenção das práticas do ato infracional pelos adolescentes (Toledo; Bazon, 2005).

Também buscamos apreender o que seria um bom professor, o que um deles respondeu ser aquele que ajuda e ensina os alunos:

Ah, sei lá. Como eu vou falar pra você... Não sei explicar. Não sei o que te dizer nessa pergunta. (L.)

Ensinar... Sempre estar disposto a ver se o aluno tem alguma dúvida e ajudar o aluno. É isso. (J.)

Sobre os sentidos de escola e educação, a perspectiva de promessa de futuro na contradição com a realidade concreta se faz evidente. Como apontado por Zaluar e Leal (2001), o aprofundamento no estudo sobre as significações e sentidos de escola e educação na escolarização de parcelas mais empobrecidas da sociedade é fundamental, haja vista que essa instituição agencia e atua como instrumento de formação de sujeitos adaptados à lógica dominante e aos interesses do capital, na promessa de uma escolaridade que garante o futuro, o que não se faz real. Nas falas dos adolescentes, essa perspectiva foi unânime:

(Risadas) Não, é importante, né? Pro meu futuro, pros meus trabalhos... (L.)

Sim, por acaso que se você tiver uma escola, tiver um estudo ou você tiver curso, você sempre vai ter serviço. Que é o mais importante, né? Sempre é importante o estudo. (F.)

É, é importante. Por causa que tem que trabalhar. Pra um monte de coisa. (J.)

A escola, na medida em que trabalha os estudantes para a qualificação profissional descolada de uma formação humana, reproduz e provoca a apropriação de uma ideologia de mercado e de sujeição à condição de classe social, alienando o processo formativo, tornando-os reféns no mundo do trabalho movido pela lógica neoliberal. Como lembra Freitag (1980, p.34): “É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada”.

As dificuldades em produzir outros sentidos, para além da promessa de futuro e garantia de entrada no mercado, ficaram evidentes nesses relatos e em outros estudos que desenvolvemos sobre o tema, o que evidencia a lógica perversa de docilização a que esses jovens são submetidos e, por vezes, se rebelam, sem o instrumental necessário que a educação apresenta para empoderá-los no processo de desenvolvimento da consciência. Desse modo, os questionamentos sobre o sistema no modelo sociopenal são tratados como rebeldia e ato infracional. Assim, esses jovens são criminalizados por não se adaptarem à lógica imposta, como ilustra o trecho de fala a seguir: “*Sem estudo a gente não consegue um trabalho, né? Aí vai para o mundo mais fácil, né? O mundo do crime, né? Pra gente trabalhar aí né?*” (Cardoso, 2017, p.121).

Os sentidos de escola são esvaziados de materialidade e concretude histórica, diferentemente das relações que constroem na rua e no tráfico. No entanto, já observamos em algumas pesquisas que, quando se faz presente, o sentido está atrelado à convivência e às

relações que esses jovens podem estabelecer com os pares e com professores.

Da escola que eu tô agora eu gosto. A que eu tava eu não gostava não. [...] Ah, como eu posso explicar? O jeito da escola, né? As regras da escola lá... Não é que as regras de lá sejam diferentes, mas o jeito da escola. Aquela lá tava muito presa, no recreio “nois” não podia sair pro pátio, dar uma volta. Comia, já tinha que ficar sentado ali. Então eu já saí fora da escola e fui pro (escola). A escola que eu tô agora, é mais de boa, sabe? (L.)

Esse dado também ficou evidente na forma como os jovens em privação de liberdade significam o aprender, considerando a escola na Fundação Casa como de melhor qualidade, estando a justificativa na atenção e disponibilidade dos professores com seus processos de aprendizagem. Contrariamente, os jovens fora do sistema socioeducativo apontam as dificuldades de convivência na escola, principalmente quando retornam com a identificação de aluno-problema, acrescida de infrator. Desta feita, ficam evidentes as dificuldades da escola em exercer seu papel principal, o de mediação entre o conhecimento da vida cotidiana e não cotidiana (Heller, 1970, 1977), ou mesmo entre os conhecimentos de senso comum e científicos (Duarte, 2001; Leontiev, 1978).

Em termos de futuro, os três adolescentes entrevistados no Creas em 2019 apontaram:

Não, não tenho planos. Até agora não tenho nada em mente não. Minha mente tá bem fechada... (F.)

Ah, pretendo terminar pra trabalhar mesmo. (J.)

Pretendo completar meus estudos e fazer minha faculdade, arrumar um bom serviço... Quero fazer Engenharia Civil. Nossa, meu sonho. (L.)

A ausência de perspectivas ficou estampada na fala de dois desses jovens, ainda que um deles tenha tratado sobre o trabalho e a

vontade em continuar estudando. A perspectiva de trabalho pode de fato promover mudanças no futuro desses jovens, e o ECA (Brasil, 1990) assegura o direito à escolarização, bem como à oferta de cursos profissionalizantes visando a reinserção desses jovens na sociedade, a fim de oferecer outro caminho contrário ao crime. O fato é, contudo, que essas perspectivas futuras acabam por se mostrar distantes da realidade encontrada por eles ao final da medida.

A apresentação e discussão dos dados relativos à escolarização de jovens em contexto socioeducativo traçou uma trajetória significativa de violação de direitos humanos básicos a esses jovens, principalmente no que se refere à educação e, conseqüentemente, ao que poderia ser uma perspectiva de futuro menos criminalizada, por vezes, de garantia da própria vida.

Ainda, na busca de compreender a relação da escola com a juventude mais empobrecida e periférica, apresento os dados e análises realizados na primeira fase da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violência”. Nesta retomada dos dados, podemos observar como tem sido, no cotidiano escolar, a criminalização dos atos praticados na escola, por vezes questões pedagógicas tomadas como disciplinares, quando significações são produzidas individualmente pelos diferentes segmentos envolvidos.

4

OLHARES SOBRE OS REGISTROS ESCOLARES: INDISCIPLINAS, VIOLÊNCIAS E JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS

Neste capítulo apresento parte dos dados coletados na pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violência”, desenvolvida com apoio do CNPq (edital universal 2013-2016), em parceria com duas docentes do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa teve por objetivo mapear e analisar trajetórias de estudantes identificados como indisciplinados e/ou violentos na escola e fora dela, em dois municípios do interior paulista.

Abordarei neste momento os dados coletados na etapa em que registramos e analisamos os dados dos livros de ocorrências escolares (LOEs), na perspectiva de entender a visão da escola, por meio de análise documental e entrevistas em grupo focal com a equipe escolar de quatro escolas públicas, em dois diferentes municípios. No capítulo anterior já apresentei alguns dados da mesma pesquisa, relativos aos registros nos processos judiciais.

Em cada unidade escolar, primeiramente identificamos como cada equipe registrava atos considerados de indisciplina e violência, assim como os procedimentos e encaminhamentos adotados em cada situação.

4.1. Sobre os dados

Trata-se de uma análise documental dos LOEs de quatro escolas públicas estaduais de educação básica e grupos focais com a equipe escolar e professores. A pesquisa, com financiamento CNPq, teve duração até 2016, mas o tratamento e conclusão das análises estenderam-se até 2017. Os LOEs estudados eram referentes aos anos de 2012, 2013 e, em alguns casos, 2014.

As quatro escolas que integraram a pesquisa são consideradas grandes, haja vista que atendiam mais de seiscentos alunos e diferentes níveis de ensino. Todas eram consideradas escolas periféricas pela distância que ocupavam em relação à área central das cidades.

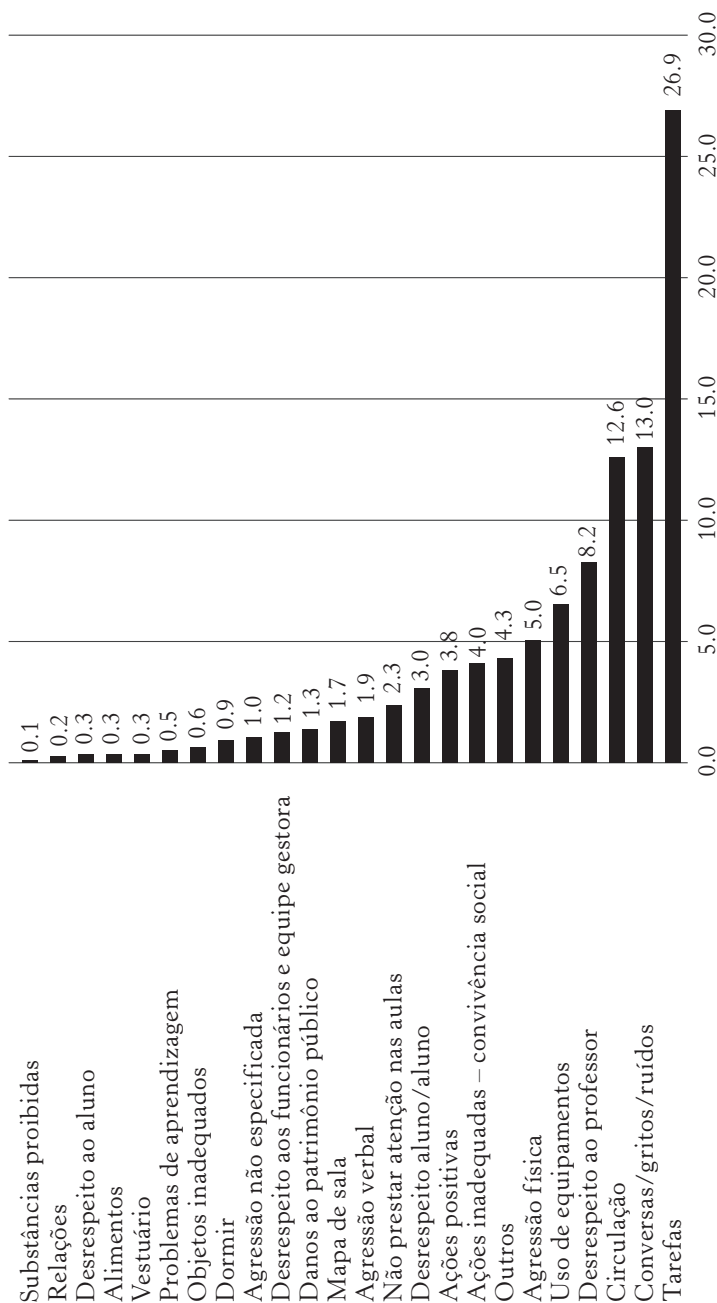
As unidades escolares participantes foram nomeadas ficticiamente, para preservar o sigilo e anonimato, Jequitibá e Araucária; Arara Azul e Lobo Guará. O foco do estudo teve como critério de busca os dados relativos ao ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos).

Na compilação dos dados, agrupamos e categorizamos 24 descritores, conforme se pode observar no Gráfico 12.

Interessante verificar que os itens mais registrados, com aproximadamente 27%, foram de não realização de tarefas, seguido de conversas/gritos/ruídos (13%) e circulação (12,6%). A presença quantitativa desses registros reforçou a ideia de que existe uma expectativa por parte da escola sobre alguns comportamentos estabelecidos culturalmente, que, quando desrespeitados, eram tomados como ocorrências escolares. Um exemplo disso é a não realização de tarefas, que inicialmente parece ser uma questão pedagógica, mas que no cotidiano da escola é tomado como ocorrência disciplinar e, curiosamente, esse registro apareceu em todas as escolas participantes da pesquisa.

Pudemos observar que os LOEs eram utilizados pelas equipes gestoras e professores para registrar atos e/ou condutas de estudantes que julgavam inadequados e/ou fora de padrões pedagógicos ou disciplinares estabelecidos. Historicamente os LOEs se constituem como uma das formas mais tradicionais de controle e disciplinamento instituídas pelas escolas; eles também já foram nomeados

Gráfico 12 – Porcentagens da soma de ocorrências das quatro escolas – ano de 2013



como “livro preto”, ou ainda “livro de penalidades de alunos”, “termo de censura”, “livro de sanções”, entre outros (Moro, 2002; Fonseca; Silva; Salles, 2014).

4.2. Cotidiano escolar: conflito, indisciplina e violência

Para melhor abordar as questões relativas aos conflitos, indisciplinas e violências, organizamos a análise em três categorias, sendo elas: 1. “Cultura organizacional da escola”; 2. “Pedagógico e disciplinar”; e 3. “Violências e agressões”.

4.2.1. Cultura organizacional da escola

Pelos documentos analisados, percebemos que a forma de registro das ocorrências era distinta nas quatro escolas, a começar pelos termos utilizados para as ocorrências (supostamente decorrentes de crenças e entendimentos de quem os registra). Não localizamos a existência de regulamentações específicas para subsidiar a escrita nos LOEs e, como decorrência, seus registros eram carregados de valores pessoais, representando aspectos das práticas pedagógicas adotadas em cada instituição (Simões; Almeida, 2005). Evidenciamos assim as diferentes formas de registros, conforme a cultura organizacional (Libâneo, 2011) e gestão escolar, bem como a composição e as concepções dos educadores que atuavam em cada escola participante.

Em geral, os registros eram redigidos por um dos membros da equipe gestora, sendo a definição do que e como registrar um dos aspectos fundamentais do como a cultura organizacional se faz presente. Ainda sobre os registros, Paixão (2006) afirma que a escola é quem define o que é pertinente e desejável, assim, ela registra no LOE aquilo que é indesejável, segundo seu contexto escolar.

Outra variação observada nos registros foi que algumas equipes escolares registravam os eventos integralmente, constando,

inclusive, assinaturas de alunos e/ou dos responsáveis, enquanto outras repetiam em diferentes registros as mesmas frases, estabelecendo-se um padrão de escrita/registro, desconsiderando diferenças em cada fato ocorrido, como ocorria quando havia uma situação envolvendo aparelhos celulares. Nesse caso, apenas a palavra “celular” aparecia no livro, acompanhada de data e nome do estudante.

Esse modo de funcionamento se repete em diferentes escolas, conforme observamos em outros estudos, o que pode ser indicativo de que o cotidiano escolar, muitas vezes, interpreta a ação concreta e antecipa o processo de criminalização: antes que haja o crime – inicia-se o processo de criminalização. Sobre isso, Paiva e Sento-Sé (2007) apontaram em suas análises que, se os atos praticados por jovens não forem criminalizados, e sim tratados como problemas educacionais, a entrada desses alunos no mundo criminalizável reduziria drasticamente, principalmente pelo fato de que um papel social contamina os demais papéis, o que significa que jovens que cometem atos de indisciplina no âmbito da escola, com a formalização do registro, seguido da denúncia, adquirem uma identidade violenta também fora da escola. Assim, indivíduos tornam-se suspeitos habituais e, por extensão, a rua, a favela, bairro (áreas perigosas), geralmente atrelados à pobreza.

Na análise dos dados relativos às escolas, observamos, por exemplo, que a escola Jequitibá teve uma diminuição significativa nos registros nomeados como conversa/gritos/ruídos (12%); e desrespeito ao professor (6%). Em compensação, teve aumento de ocorrências descritas como agressão física (6%); não presta atenção na aula e tarefas (ambos com 4%). Já na escola Araucária houve diminuição em registros como: ações inadequadas – convivência social (13%); desrespeito ao professor (11%); e desrespeito aluno/aluno (7%). Com aumento nos registros: circulação (13%); e uso de celular (7%). Na escola Arara Azul, verificamos a diminuição no registro da circulação (4%); uso de celulares; desrespeito aluno/aluno; não prestar atenção na aula e agressão verbal (todos com 2%). Ainda, observamos aumento de registros relativos a tarefas (5%); e agressão física e desrespeito aos funcionários e equipe gestora (ambos

com 2%). Na escola Lobo Guará detectou-se uma diminuição significativa nos registros relativos a tarefas (34%); conversas/gritos/ruídos (16%); e desrespeito a professor (4%). Mas houve aumento de 35% nos registros sobre procedimentos/procedências (ações positivas); ações inadequadas – convivência social (12%); circulação (8%); e não prestar atenção na aula (3%).

Ainda que as porcentagens de 2% e 5% sejam pouco significativas em números absolutos, observamos que na escola Jequitibá houve aumento da agressão física (6%); na escola Araucária, aumento de circulação (13%) e uso de celulares (7%); e, na escola Lobo Guará, aumento positivo 35% nos registros relativos a procedimentos – providências, ações inadequadas –, convivência social (12%) e circulação (8%).

Ratto (2007) aponta três finalidades para esse tipo de registro: 1) descrever e punir condutas que não condizem com as regras preestabelecidas; 2) comunicar e alertar aos pais atitudes inconvenientes de seus filhos – para que estes sejam convencidos do problema e ajudem na conduta disciplinar; e 3) assegurar sua autoproteção de forma cuidadosa, com tomada de decisões cabíveis diante dos problemas escolares, no caso particular de violências ou de conflitos graves.

Quando cruzamos esses dados com os grupos focais realizados com professores e equipe gestora, verificamos que a primeira finalidade não parece atingir o objetivo de punir, se observarmos os registros e as falas recorrentes dos docentes, apresentando certa desmotivação com relação a conduzir seus alunos para diretoria ou registrá-los no LOE. Os docentes afirmam que, em geral, o estudante que era encaminhado à diretoria voltava para sala de aula ainda pior, com raiva deles, e nada acontecia. Nas suas falas:

[...] estamos desistindo de anotar no livro de ocorrência, para ele (aluno) é só mais uma ocorrência, não adianta nada. (Professor da escola Araucária)

Esta aparência de que diminuíram os problemas é a *falsa paz*... Por conta do celular os alunos ficam mais quietos na sala de aula,

ficam mexendo nele ou escutando música. (Professor da escola Araucária – grifo nosso)

Constatamos que o encaminhamento à direção parece ser uma orientação aos professores, mas que estes não observam resolutividade nesse procedimento. Esse posicionamento hierárquico adotado pela equipe gestora, em nosso entendimento, despotencializa o professor como mediador de conflitos. Consideramo-lo como adverso a um trabalho democrático e coletivo, além de dificultar a realização de ações educativas para melhorar a convivência dentro de sala de aula, por deixar os professores sem autonomia para decidirem como agir em casos específicos de indisciplina e/ou violência.

O mesmo pode ser observado em relação à segunda finalidade descrita por Ratto (2007), conforme apareceu de forma contundente nos discursos dos professores:

Os pais que precisariam vir à escola nunca vêm... Eles sabem que os filhos dão trabalho... E que nós vamos reclamar dele. (Professor da escola Araucária)

O que o governo acabou de fazer? O boletim está na internet! Se o pai quiser saber a nota do filho, ele não precisa mais vir à escola! O próprio governo está criando meios para afastar a família da escola. Vai vir na escola PRA QUÊ? Pra escutar problema? Pra escutar a gente falando do filho dele? Então, pra ele é melhor não vir. Porque se você não fica sabendo do problema não precisa resolver. (Professora da escola Araucária)

Os educadores revelaram uma concepção de família como esteio principal na condução de vida do jovem, e que a falta desse acompanhamento implica a existência de conflitos sociais. De forma generalizada, acusavam as famílias de abandonarem a educação dos filhos para a escola e, por consequência, não mais se responsabilizarem pelos seus atos. Esse tipo de compreensão é frequente entre os professores, o que já foi constatado em alguns estudos (Souza, V. L.

T. de et al., 2013; Polido, 2017; Romanelli; Nogueira; Zago, 2013; Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Com outra perspectiva sobre famílias, Souza et al. (2013), em seus estudos, confirmaram que geralmente há pouca participação de pais e responsáveis quando estes são chamados apenas para escutarem reclamações sobre o comportamento e/ou aproveitamento dos seus filhos. “Parece que a escola não abre caminho para o diálogo necessário com os pais a fim de compreender os seus motivos e necessidades” (Souza et al., 2013, p.59).

Quanto à terceira finalidade (Ratto, 2007), percebemos o registro como uma forma de proteção da própria escola, um comprovante para se proteger de questionamentos feitos pelas famílias ou autoridades. Aparece aqui o processo de judicialização dos conflitos escolares aos quais os educadores precisam responder, conforme se pode observar em um dos grupos focais, na fala de uma docente:

O que a gente escuta da diretoria de ensino? Você ficou com o aluno três anos e não conseguiu fazer nada com esse menino? [...] Eu estou cansada de escutar essas coisas da diretoria de ensino! (Professor da escola Araucária)

Mesmo ocorrendo mudanças nas relações dentro da escola, não podemos negligenciar o que encontramos, e compilamos um número significativo de dados nos LOEs das quatro escolas. Isso evidencia que a escola ainda trata a disciplina escolar na perspectiva de tornar os sujeitos dóceis e adaptáveis às relações de poder estabelecidas pela sociedade (Foucault, 2004). Ao ouvirmos a afirmação de educadores de que a escola tem se tornado um caos dentro e fora de seus muros, muitas de suas práticas revelam também que a escola tem provocado essa desordem, principalmente quando não define o que quer em conjunto, como no caso do que se registra nos LOEs.

Em consequência desse processo pouco claro, mas com uma intencionalidade subjacente, de defesa da escola e dos agentes escolares, algumas ações de educadores, de forma isolada,

tornam-se discriminatórias e naturalizadas e, aparentemente, apenas exercem a função de reprodução e retroalimentação de atos de indisciplina e violência.

4.2.2. Pedagógico e Disciplinar

Nessa categoria analisamos a não percepção sobre a correlação entre fracasso escolar e conflitos. Observamos que as equipes escolares não consideram as questões conflituosas no que se refere a comportamento e às providências tomadas como uma forma de retorno negativo sobre as atividades de ensino e aprendizagem, tratando um problema pedagógico como disciplinar, que pode ter causas multifatoriais; entre elas, podemos destacar que a escola está estruturada de forma seriada, fragmentada, dividida em disciplinas e matrizes curriculares, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem, de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2001). E, portanto, ela pode ser entendida como uma instituição análoga à prisão, no sentido que Foucault (2004) dá a esse termo. Ao considerarmos essa semelhança, constituída por relações hierárquicas, percebemos os conflitos surgindo cada vez mais em seu interior. Identificamos nas falas dos educadores a constatação do desinteresse e/ou desmotivação dos estudantes com relação aos conteúdos escolares, o que acaba gerando situações de conflitos e indisciplinas. Para Charlot (2002), o conflito nas escolas acontece principalmente por uma tensão que é inerente ao ato pedagógico.

Se, por um lado, existe um educador cujo objetivo é despertar e promover a atividade intelectual do aluno, por outro, tem-se vários alunos com atividades intelectuais próprias, que estão apoiadas em seu conhecimento de mundo, suas vivências e seus objetivos particulares. Muitas vezes, os educadores não conseguem identificar essas particularidades dos alunos, gerando tensão entre as expectativas do educador e a do aluno e os consequentes conflitos. Porém, essa tensão e o conflito contínuo nem sempre são negativos (Charlot, 2002), uma vez que essas relações de poder entre sujeitos podem

permitir que os dois lados deixem suas zonas de conforto e estejam abertos às reflexões particulares.

A concepção de que o jovem está mais desinteressado na atualidade tem sido associada aos aparatos tecnológicos e à mídia. No entanto, essa perspectiva não passa de senso comum, pois a responsabilidade principal da mídia e dos meios de comunicação está ligada à difusão da informação e do entretenimento (Aquino, 1998b). Nesse sentido, a escola deve apropriar-se dos diversos conhecimentos acumulados pelas sociedades, possibilitando ao aluno conhecer o mundo em que vive e, de alguma forma, melhorá-lo. Para o autor, os educadores têm a impressão de que falta interesse aos alunos naquilo que eles têm para lhes oferecer, quando na verdade existe um afastamento desses professores e gestores do novo e do contemporâneo.

Cabe aqui indagar como a escola e seus educadores têm percebido e agido em relação a esses conflitos. Não se trata de culpabilizar os educadores individualmente pelo fracasso escolar, mas é de fundamental importância refletir sobre como a escola tem agido, e como acaba sendo coparticipante no processo, pois ela poderia oportunizar a introdução de novos conhecimentos às novas gerações, bem como recuperar as tradições deixadas pelas antigas (Arendt, 1994), estando aberta ao diálogo. O que encontramos são escolas obrigadas pelos sistemas de ensino a trabalharem com um número excessivo de alunos em sala de aula e com falta de objetivos claros sobre sua função. Para Spozati (2000, p.27), “o modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão”.

O distanciamento produzido entre corpo docente/administrativo e a comunidade escolar, imposto pelo modo de organização escolar, repercute no modo como estes e seus responsáveis percebem a escola e a consideram. Encontramos nos LOEs pesquisados, com certa frequência, frases que justificariam esses fracassos, tais como: [ele/o aluno] “não quer realizar; não quer fazer exercício; não coopera e não participa em sala”. Há, portanto, uma singularização da responsabilidade por esse fracasso e, por vezes, a responsabilização da família, ou ainda a patologização desses fracassos, o que é cada vez mais comum nas escolas (Meira, 2012).

É preciso considerar ainda que um dos elementos constitutivos do fracasso escolar se produz quando não se considera a escola como um espaço fundamental de desenvolvimento cultural (Spozati, 2000; Vigotski, 2001). A escola, em sua dinâmica, deve se relacionar com o território; ela é parte do local e deve significar seu trabalho no entendimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de um lugar, do bairro, de uma comunidade. A forma como a escola e, principalmente, os professores geralmente tratam os alunos se constitui em uma variável que pode desencadear problemas de baixa autoestima manifestos em atitudes como desinteresse, apatia e/ou atitudes agressivas. Mais uma vez, pudemos evidenciar o processo denominado inclusão excludente, quando os alunos têm suas vagas garantidas, mas vivenciam uma dinâmica de desistência da escola, principalmente pela via da humilhação e do fracasso escolar. Sawaia (1999, p.104) denomina o sofrimento decorrente da antinomia inclusão exclusão como ético-político, que, segundo a autora, “[...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade”.

Entendemos que existe uma violência simbólica nas punições que os educadores infligem aos estudantes em função de suas condutas, a começar pelos registros nos LOEs, quando se configuram como um “dossiê” ou prova contra o aluno. Essa violência simbólica, muitas vezes, é praticada pelos educadores por meio de discursos, pensamentos, procedimentos e anseios padronizados pelas práticas escolar e social, que nem sempre têm sido evidenciadas.

4.2.3. Violências e agressões

Percebemos que agressões físicas, agressões verbais, danos ao patrimônio público, agressões não especificadas e substâncias proibidas pouco apareceram nos registros dos LOEs, sendo casos esporádicos de violência explícita. Portanto, não são registros alarmantes,

mas que necessitam de intervenções diferenciadas por parte da escola, sob o risco de naturalização das situações de violência.

Nesse caso, partilhamos da compreensão de que o que é ou não violento depende dos sujeitos que os identificam e lhes atribuem essa característica. Para Zaluar (2004, p.229), violência é um termo polissêmico, definindo-o como:

[...] uma força que se torna violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo assim carga negativa ou maléfica. Portanto, é a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento causado) que vai caracterizar um ato como violento percepção que varia cultural e historicamente.

Questionamos onde estão os dados que justificam práticas mais duras, pelo aumento desta na escola, por estar cada vez mais presente. Os LOEs não são expressivos dessa violência, tão destacada pela mídia e que subsidia inclusive propostas de endurecimento da legislação. Enfim, obstante de qualquer conclusão, sabemos que os jovens têm dificuldades de enquadrar-se às normas de convivência em sala de aula estabelecidas pelas escolas, que, por sua vez, estão submetidas às regras elaboradas pelo sistema de ensino, configurando-se como incivilidade e não necessariamente como crime ou contravenção penal, ou mesmo violência no sentido *stricto sensu*, quando o estudante descumpre essas regras.

Para Barrere e Martuccelli (2001, p.269), o desrespeito nas escolas também está associado à demanda de alunos que buscam relacionamentos horizontais, reivindicando um tratamento de igualdade entre eles e os professores. Nesse caso específico, não podemos afirmar ser esta a lógica fundante do suposto desrespeito dos estudantes em relação aos professores, entretanto, ela nos permite refletir sobre a relação professor e aluno e como esse respeito mútuo é construído no cotidiano escolar. Segundo Dubet (2003, 2004), estudos sobre a violência em contextos de exclusão indicam que a escola tem função socializadora e cívica, mas que tem perdido sua legitimidade, e este tem sido um dos elementos desencadeadores da violência no âmbito

escolar. Tratamos de forma mais específica sobre esse aspecto no artigo “Cotidiano escolar e (des)respeito: o que dizem os livros de ocorrência escolar” (Goethel; Cardoso; Fonseca, 2017).

Cabe ainda um importante questionamento: como esses atritos entre estudantes são mediados/trabalhados/encaminhados pelas equipes escolares, assim como aqueles registros que pouco apareceram, tais como problemas de aprendizagem, vestuário, alimentos, objetos inadequados e dormir. Parecem situações corriqueiras, mas que, dependendo dos estudantes envolvidos, podem gerar registros no LOEs e, na reincidência, fundamentar medidas mais gravosas em relação aos alunos, tendo em vista que os critérios sobre esses registros não são claros em nenhuma das escolas pesquisadas.

De forma geral, observamos que os dados apontaram que os atos praticados pelos alunos se constituem, em sua maioria, como incivildades, e uma parte menor são atos de agressividade, potencialmente considerados como violentos.

Segundo Arendt (1994), as evidências relativas aos atos de agressividade e violência devem ser analisadas com cuidado, visto que o ato de violência é sempre uma forma de desobediência relacionada às regras ou acordos sociais. A agressividade, diferentemente, refere-se a um processo de subjetivação que se constitui dentro do próprio processo de construção da subjetividade, uma vez que seu movimento auxilia o sujeito a configurar a sua identidade; já na violência há um processo de destituição e invalidação do outro.

Essa temática envolve a relação da escola com os jovens e com a comunidade e obriga as instituições escolares a pensar em suas culturas organizacionais e em seus processos pedagógicos, principalmente aqueles que não mais efetivam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A sociedade mudou e a escola, muitas vezes, não corresponde mais aos interesses dos alunos e seus grupos sociais, ou pelo menos parte deles. Portanto, o processo educativo deve ter como princípio a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e saiba conviver com as diferenças, sem perder seu compromisso com o conhecimento. Esse é o desafio a ser perseguido por todos aqueles que

fazem parte da escola, principalmente para seus dirigentes, na perspectiva de construir uma gestão democrática e participativa, dando voz e ouvidos à comunidade interna e externa. A gestão democrática se constrói no trabalho conjunto e no compartilhamento de responsabilidades; sua natureza é inclusiva.

Nas análises que fizemos encontramos um componente de resistência dos alunos em relação à escola, em que eles usam de diversos meios para não se engajarem nas atividades propostas: circulando pelas salas e corredores, usando celulares, não tirando o material da mochila. Pareceu-nos que os estudantes resistiam a uma escolarização que nas últimas décadas passou a ser obrigatória e sem sentido em seus cotidianos. Ao mesmo tempo, observamos certa resistência da escola em compreender que a não adesão às regras de convivência da escola, geralmente impostas, pode se constituir em elemento fundamental de análise e construção de outros saberes e fazeres.

As soluções legalistas, a exemplo do sistema de proteção escolar implementado no estado de São Paulo, têm funcionado como um mecanismo perverso de violação de direitos humanos de crianças e adolescentes. Parece estar em curso, pelas evidências da pesquisa e outros estudos no campo das juventudes, violências e escola, que o processo de desescolarização, abandono e patologização das questões de aprendizagem tem se evidenciado de forma gritante, com pouca reflexão sobre seus significados para a vida desses jovens e para a sociedade. Referimo-nos ao fato de muitos jovens estarem fora da escola, ou sendo excluído por ela do direito de aprender. Esse quadro se configura como uma violação de direito, ao impedir que o jovem se aproprie do conhecimento historicamente construído de maneira significativa. Pensamos ser urgente rever os currículos escolares, incorporando o que Spozati (2000, p.31) nomeou de “[...] padrões básicos de dignidade humana. [...] É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social”.

As análises dos dados corroboram, em certa medida, a afirmação de Charlot (2002) de que os atos de violência continuam sendo muito raros, mas, se as situações de conflito não forem trabalhadas nem

enfrentadas como parte do processo educativo, elas podem culminar em diversas formas de violência. Isso significa que os poucos episódios que poderiam ser qualificados como violentos parecem decorrentes de situações nas quais os conflitos foram extremados, principalmente por falta de intervenções de caráter pedagógico.

A questão nos parece estar em como produzir novas significações para o cotidiano escolar, construídas coletivamente, considerando as novas necessidades e interesses de alunos, equipes escolares e comunidades.

De maneira mais urgente, destacamos o modo como as escolas têm encaminhado esses conflitos, em sua forma judicializada, marcando permanentemente a vida de muitos jovens pobres.

Assim, encerro a retomada e a apresentação de dados relativos aos processos de escolarização de jovens e significações construídas por eles, coletadas em diferentes pesquisas, que permitiram apreender, em sua materialidade histórica, as vivências dos jovens criminalizados pelos sistemas educacionais e socioeducativos. Esses conhecimentos me mobilizam a retomar historicamente como tem sido a luta pelos direitos de crianças e adolescentes e pelas mudanças legais e estruturais, bem como os grandes desafios a serem ainda enfrentados quando se trata de jovens perversamente incluídos no sistema educativo e incluídos no sociopenal.

No próximo capítulo, fecho a Parte I com reflexões sobre como esses jovens têm sido criminalizados e como a escola atua na lógica criminalizante.

5

JUVENTUDE E CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA: AS CONTRADIÇÕES DA/NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No Brasil, no início da década de 1990, como já mencionado, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituindo um novo arcabouço legal e um discurso jurídico de garantias de desenvolvimento integral a crianças e adolescentes, em oposição à legislação anterior, denominada Código de Menores (Brasil, 1979), que regulava as ações sobre os jovens em situação irregular, notadamente pobres e negros, enquanto, mundialmente, busca-se a consolidação dos direitos humanos, por meio da implementação de políticas públicas que reduzam a desigualdade social e a condição de pobreza, aumentando os índices de escolarização. Discutiremos essa legislação com uma análise conjuntural na segunda parte deste texto.

Passados mais de trinta anos de aprovação da lei, o que se verifica é uma grande distância entre o instituído e a realidade nacional brasileira, construindo um profundo abismo social, com contornos de crueldade, através de um sistema de criminalização da pobreza e da juventude.

A concentração de pessoas no sistema penitenciário brasileiro é na faixa etária entre 18 e 29 anos, em sua maioria, afrodescendentes e sem a conclusão do ensino fundamental. Segundo o Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022), em 2021, havia 290.688 pessoas entre 18 e 29 anos em penitenciárias no Brasil, correspondendo a 43,15% da população carcerária.

Nesse cenário, o cotidiano da juventude brasileira tem sido solapado por práticas que não respeitam seus direitos, impossibilitando o desenvolvimento pleno, principalmente quando consideramos as condições de permanência na família e na escola, bem como de acesso ao trabalho digno.

Em contrapartida, esses jovens são facilmente denunciados e criminalizados pelas mesmas instituições que deveriam cuidar de seu desenvolvimento, garantir seus direitos, entre as quais podemos destacar o sistema de justiça e o educacional. Atos juvenis, considerados como indisciplina antes do ECA, passaram a ser enquadrados como atos infracionais, transformando-se em registro policial, processo jurídico e, em muitos casos, privação de liberdade, principalmente quando esses jovens estão inseridos em comunidades socioeconomicamente inferiores e periféricas, seguindo a profecia criminalizadora da pobreza e, mais ainda, da juventude como “naturalmente” agressiva.

Essa prática também é respaldada pelos indicadores de violência produzidos pela mídia, que amedrontam e tornam os jovens alvos de uma sociedade que, como demonstram os dados de vários institutos de pesquisa, os extermina de forma brutal.

Inicialmente discutirei alguns elementos constitutivos da lógica de criminalização da pobreza e juventude à luz da perspectiva histórico-cultural.

5.1. A instituição escola e a juventude periférica

A democratização da escola, garantida na Constituição de 1988, ratificada pela LDBN (Brasil, 1996), vem se consolidando na garantia do direito inalienável de acesso e de permanência de estudantes de 4 a 17 anos de idade em unidades escolares. A universalização e obrigatoriedade de oferta da escolaridade básica propiciaram o aumento no número de estudantes, tendo, assim, um impacto significativo nas escolas e, conseqüentemente, provocado mudanças na educação escolar brasileira. Nesse processo, milhares de estudantes

têm adentrado as escolas públicas com grande diversidade, diferentes culturas e valores.

Para atender a essa nova e diversificada demanda, a instituição escola tem se adequado, na medida do possível, quanto às suas estruturas físicas, seus recursos financeiros e revisão de seus currículos, quando a política educacional permite. Há, por exemplo, escolas localizadas em regiões centrais, que anteriormente atendiam certa população e que hoje recebem crianças e jovens de diversos bairros. Nesse aspecto, ficam distantes geograficamente das comunidades que acolhem, desconsiderando as condições econômicas e estruturais envolvidas nesse tipo de deslocamento. Há também o caso da unidade escolar que funciona nos três períodos: matutino, vespertino ou noturno, e em cada turno administra um tipo de ambiente escolar distinto, ou ainda escolas que só funcionam no período diurno, sob o argumento de ser perigoso seu funcionamento noturno, por receio da violência no bairro.

Outro fenômeno muito comum são educadores (equipe gestora, docentes e funcionários) que residem em locais longínquos e não têm conexão alguma com a comunidade do entorno. Todos esses elementos constituem um contexto de aumento de conflitos, em grande parte relacionados a problemas e/ou dificuldades de convivência.

A escola vive um tempo em que a garantia ao direito à educação, bandeira de luta dos brasileiros, tornou-se obrigatoriedade, isto é, a exigência legal de crianças e adolescentes serem matriculados e permanecerem dentro de seus espaços. Nesse sentido, tem modificado sua convivência interna, que historicamente mantinha prerrogativas e práticas excludentes em relação a estudantes considerados problemáticos e/ou desajustados. Hoje, teoricamente, ela se encontra na contingência de recebê-los e de lidar com seus problemas em condição permanente, ao menos até a idade final prevista para a educação básica.

Esses fatos, somados às questões que envolvem a avaliação nos moldes da formação continuada no estado de São Paulo, em que o docente fica obrigado a aprovar seus alunos dependendo do ciclo em que estejam cursando, tem excluído estudantes de outra forma: pela

ausência de ensino e de aprendizagem. Uma realidade educacional difícil que propicia a disputa de poder, na medida em que escolas e educadores têm tentado se reinventar para atender todos os estudantes em seus percursos da educação básica. Essa reinvenção carrega em si uma contradição intrínseca entre formas tradicionais de disciplinamento, às quais a instituição escolar ainda parece estar presa e, ao mesmo tempo, precisar acolher as novas demandas dos estudantes e de suas famílias, com obrigatoriedade de tê-los frequentando seus espaços.

Estudos a respeito da democratização do acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola (Spozati, 2000; Patto, 1998) indicam que existe um movimento de inclusão excludente, ou seja, todos têm direito a vaga e permanência, sem mencionar a qualidade, como um terceiro elemento para a garantia plena do direito à educação, mas algumas escolas têm encontrado caminhos para excluir estudantes quando eles incomodam sobremaneira, criando situações de ruptura em relação a suas normas disciplinares.

Por vezes, esse processo tem se configurado de duas formas: a transferência compulsória do estudante problemático de uma unidade escolar para outra, muitas vezes acordada pelas equipes gestoras; e a exclusão no seio da própria escola, isto é, permite-se que o estudante permaneça, não importando se aprende ou não, desde que se enquadre minimamente às regras da escola. Há ainda uma forma mais cruel de exclusão, quando adolescentes são criminalizados por atos ocorridos no cotidiano da escola, culminando no cumprimento de uma medida socioeducativa de privação de liberdade. Nesse caso, em seu retorno à escola, como um direito constitucional, as práticas cotidianas da equipe escolar contribuem para reforçar o processo de inclusão excludente (Spozati, 2000). Esse último caso já foi por nós estudado, partindo de quatro escolas públicas do interior paulista, ficando evidente esse movimento de judicialização e a criminalização de fatos ocorridos no interior da escola (Goethel; Polido; Fonseca, 2020).

5.2. Procedimentos e providências adotadas pelas escolas diante dos conflitos escolares

Como vimos nos dados apresentados anteriormente, o livro de ocorrências escolares (LOE) consiste em uma ferramenta que tem sido utilizada pelas escolas há algumas décadas com o intuito de assegurar o registro do cotidiano escolar, com ênfase nas situações associadas à violência e à indisciplina. Destacamos que grande parte das escolas públicas brasileiras faz uso de tal instrumento, sendo característico de cada instituição a forma de implementá-lo (Fonseca; Silva; Salles, 2014). Algumas unidades preveem a utilização dos LOEs como procedimento no regimento escolar (associado à execução de normas disciplinares).

5.2.1. LOEs e suas interfaces com a produção do fracasso escolar

Na década de 1980 e 1990, a violência nas escolas apresentava-se através de depredações ao patrimônio público, pichações, desrespeito, agressões físicas e verbais, ameaça aos professores, atos considerados violentos e recorrentes até o presente (Sposito, 2001). Nesse período, a violência era tomada como uma questão de segurança, esmorecendo propostas de teor educativo no contexto educacional.

Nesse sentido, Charlot (2002) pontua que, em meados do século XX, as questões relativas à violência no contexto escolar já se apresentavam com alguma visibilidade, antecedendo as ponderações de que esses fatos teriam surgido apenas na década de 1980 e se ampliado nos anos 1990. E propõe uma divisão conceitual para a análise da violência no espaço escolar: “a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola” (Charlot, 2002, p.434).

A violência na escola faz alusão ao local onde ocorre o ato violento, podendo acontecer também em outros espaços; a violência à escola se caracteriza como um ato violento dirigido aos alunos, professores ou a quem ela (escola) representa; a terceira e última

retrata a violência institucional e simbólica que pode ser observada no tratamento recebido por alguns jovens pela instituição de ensino e seus agentes. Neste último caso, como bem apontam Zaluar e Leal (2001), o corpo docente e o administrativo da escola ocupam posições distantes dos alunos e, em função disso, atribuem ao jovem a culpa pelo fracasso escolar, não tendo condições de ampliar suas concepções de forma que abarque a multiplicidade de fatores que podem produzir tais fenômenos.

Em geral, o discurso sobre tal fracasso fomenta-se por meio de falas e posições conclusivas de médicos, pedagogos e nutricionistas, e as causas, quase sempre, são atribuídas à família e ao próprio aluno, como um fator biológico, eliminando a responsabilidade da escola no processo educativo (Moyses; Collares, 1997; Patto, 1990). Quando esse movimento de patologização ocorre, pode-se considerar que a escola se desqualifica novamente no exercício de promover ao aluno condições para que ele possa desenvolver algum grau de identificação com a instituição escolar, o que qualificamos como uma forma de violência da escola para com os alunos (Charlot, 2002).

Segundo Smolka (1996), é nesse contexto em que o aluno tenta, a sua maneira, se adequar às normas da sala de aula e de aprendizagem e fracassa que a indisciplina tende a surgir, aparecendo através da falta de atenção, cochichos, desenhos, na perspectiva de encontrar algo que se sinta capaz de realizar. Assim, duas possibilidades ocorrem: uma delas é os professores utilizarem-se de diagnósticos psicológicos para tentar identificar o “problema” e as causas do comportamento/problema na criança; e outra saída ocorre pelo registro da suposta indisciplina e/ou violência nos livros escolares, construindo assim um dossiê sobre o aluno-problema.

Tratando da primeira solução apontada, quando alguns estudantes são rotulados como incapazes, algumas escolas tendem a não se responsabilizar com o compromisso pedagógico que deveriam assumir com o aluno, não ordenando práticas que permitam superar aquilo que tem escapado do processo de ensino/aprendizagem dele.

A evasão, a indisciplina e o fracasso escolar, fenômenos aos quais crianças e jovens são submetidos cotidianamente, também são

resultados do dogmatismo presente no cotidiano de muitas instituições de ensino. Esse dogmatismo, por sua vez, como aponta Chaui (2000b, p.109), é uma atitude: “autoritária, porque não admite dúvida, contestação e crítica. Submissa, porque se curva às opiniões estabelecidas”.

Já a segunda solução, que, muitas vezes, se configura unicamente no registro e expectativa de que ele funcione como uma sanção moral e disciplinar, perde qualquer possibilidade de ação pedagógica. Se considerarmos que as situações de indisciplina poderiam ser atravessadas por práticas educativas, possibilitando a construção de um novo sentido para o comportamento, para as relações do aluno com seus pares e demais agentes do contexto escolar e para a superação de estigmas socialmente construídos, seria possível pensar em uma alternativa interessante e de fato educativa. Como aponta Oliveira (1997), com base na teoria vigotskiana e no conceito de mediação, as relações que possuem o elemento mediador tendem a ser mais intensas para o desenvolvimento da criança e, por esse viés, o professor assume papel fundamental, na medida em que ele é responsável por sistematizar o conhecimento espontâneo.

A localização geográfica da escola e suas adjacências com o crime organizado também são destacados como fatores que podem trazer algum nível de interferência na forma de se relacionar dos alunos dentro das instituições de ensino. Como já observado em outros estudos, Sposito (1997) afirma que nem sempre os índices de violência em meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência que atinge os jovens, de tal forma que a violência em meio escolar não está diretamente associada à criminalidade que acomete algumas áreas urbanas. A autora destaca também que se faz necessária a articulação de estudos sobre violência escolar e violência social para se compreender a diversidade de fenômenos que atravessam tais situações.

5.3. Criminalização da juventude e contexto sociocultural

Na perspectiva histórico-cultural, compreende-se a juventude como uma construção social, que se dá ao longo da história de cada cultura, de cada sociedade, mas também de cada sujeito, pela sua ação, pela possibilidade de autonomia e desenvolvimento da autoconsciência, em seu processo de humanização. Portanto, o jovem é um ser ativo, social e histórico, e não uma determinação *a priori*, ancorada nas mudanças biológicas que ocorrem em um determinado momento da vida.

Vigotski (2006), ao tratar especificamente de adolescência, prioriza o desenvolvimento dos interesses na idade de transição, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a dinâmica e estrutura da personalidade (autoconsciência). Partindo dessa perspectiva teórica, podemos discutir alguns dados anteriormente apontados correlacionados com documentos e dados de outros estudos.

O Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007 (Waiselfisz, 2007), publicado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (Ritla), mostra que o principal motivo das mortes entre os jovens no Brasil são causas externas, mais especificamente causas violentas, principalmente por homicídio, e aponta que, em 2005, morreram 45.336 jovens, sendo 27.784 (61,3%) decorrentes de acidentes de transporte, homicídios ou suicídios.

Dados mais recentes apontam que esse padrão se mantém, conforme Malta et al. (2021). Para os autores que analisaram dados do Global Burden of Disease (GBD-2019),

[...] em 2016, cerca de metade dos 56 mil óbitos por homicídios ocorreram em jovens com idade entre 15 e 29 anos e, desses, 77% eram negros. Diferenciais no risco de morte de jovens no país também são explicados pelas condições domiciliares e pelas condições de vida nos municípios e nos estados; no Brasil, têm mais risco de morrer aqueles jovens pobres, residentes em áreas mais desenvolvidas. (Malta et al., 2021, p.406)

Sobre a educação da população entre 15 e 24 anos, os dados são também preocupantes. O relatório citado (Waiselfisz, 2007) mostra que apenas 48% das pessoas nessa faixa etária cursam o ensino médio; entre 18 e 24 anos, apenas 13% cursam o nível superior. De 15 a 17 anos, estão fora da escola 18%; e, de 18 a 24 anos, o abandono escolar chega a 66%.

Dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2017) indicam que, no Censo Escolar realizado entre 2014 e 2015, o abandono escolar foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do ensino médio, seguido por 12,1% dos matriculados na segunda série, e a evasão no nono ano do ensino fundamental registrou 7,7%. A terceira série do ensino médio teve 6,7% de evasão, que chegou a 11% do total de alunos nessa etapa de ensino.

Ainda no mesmo documento, o Inep mostra que, entre 2014 e 2015, a repetência na primeira série do ensino médio chega a 15,2% e, no sexto ano do ensino fundamental, as taxas são de 14,1% de repetência.

Esses dados apontam um quadro que se repete ano a ano, sem que mudanças substanciais ocorram, mesmo com propostas de mudanças nas políticas públicas de saúde e de educação. Se considerarmos que o acesso e permanência na escola é um direito garantido a essa população, os índices apontam a incompetência das políticas públicas e de seus executores em garanti-lo. Entretanto, consideramos não ser tão simples essa afirmação, e a análise desses dados merece atenção aprofundada.

Com base em estudos realizados pela ONG Viva Rio, Zaluar (2013) afirma que “os jovens com quatro a sete anos de escola são os que mais morrem assassinados no país” e “que o término do ensino médio é o que realmente faz diferença em termos de prevenção do risco de engordar as estatísticas do homicídio” (Fernandes, 2004 apud Zaluar, 2013, p.323).

Outro aspecto relevante observado no referido relatório é a aproximação desses dados com a situação de pobreza. Fica evidente, na comparação entre regiões do país, que o que mais vulnerabiliza o

jovem no que se refere à violência não é necessariamente a condição de pobreza, mas outros fatores relacionados à exclusão social e a garantias de direitos como o acesso à cultura, lazer, esporte, educação, saúde e outros, tornando o fenômeno mais complexo. O estudo de Pereira e Queiroz, que analisou a relação entre o nível socioeconômico dos domicílios e das condições sociais locais com o risco de morte de jovens brasileiros, concluiu que:

[...] as diferenças nos níveis de status socioeconômico entre os domicílios são responsáveis por mais de 90% da variabilidade no risco de relato de óbito jovem pelo domicílio. Isso significa que a quase totalidade do diferencial de mortalidade encontrada é explicada pelos diferenciais de vida nos domicílios. Nessa mesma direção, os resultados indicam que domicílios com condições de vida muito baixas, menor SSED, têm 18 vezes mais chances de relatar a mortalidade jovem do que àqueles com nível socioeconômico alto. (Pereira; Queiroz, 2016, p.9)

Os dados em discussão neste texto nos permitem algumas considerações. Porém, deve-se ressaltar que partimos do pressuposto de que, direta e indiretamente, a escolarização pode se constituir num aspecto importante do ponto de vista da prevenção à violência e da promoção de saúde, coerente com a concepção de adolescentes/jovens defendida anteriormente.

As condições de sobrevivência da adolescência/juventude brasileira apontadas nesses dados indicam a ausência e/ou precariedade das políticas públicas articuladas a vários setores da sociedade e do Estado. No entanto, é preciso considerar que, de modo geral, quando os jovens são considerados nas políticas públicas, aparecem pela ótica da prevenção e eliminação da violência, na perspectiva da segurança pública, delimitando-se as ações pela lógica da profissionalização, e não da criação de espaços de sociabilidade e convívio, o que é considerado por Coimbra e Nascimento (2003) um grande equívoco baseado em mitos.

Abramo (1997) aponta que o Brasil ainda não foi capaz de desenvolver políticas específicas voltadas para a população jovem, apesar de existirem inúmeros programas voltados ao atendimento de adolescentes considerados em situação de “desvantagem social”.

Tratando mais detidamente das políticas educacionais e suas práticas cotidianas, parece existir um descompasso entre o legalmente instituído (ECA) e o cotidiano escolar. Nesse cotidiano, os sentidos construídos sobre violência e juventude parecem estar ancorados em construções culturais e históricas, partilhados em seus significados produzidos no contexto escolar e em contradição com a materialidade dos fatos e suas representações.

Quando analisamos partindo de uma visão histórico-cultural, os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais, referindo-se ao que é compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da sua subjetividade, constituindo-se como uma unidade do pensamento. Os sentidos encontram-se mais no plano subjetivo, na unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos. Essa relação intrínseca entre significado e sentido é também discutida por Leontiev (1978), que diz que os sentidos fazem parte do conteúdo da consciência e parecem entrar na significação objetiva, mas alerta que é o sentido que se exprime nas significações, e não a significação nos sentidos.

Assim, o fenômeno objetivo conscientizado são os alunos tidos como protagonistas de violência, decorrentes dos significados e sentidos construídos no cotidiano e no contexto escolar, atravessado pela representação social do entorno da escola e dos históricos familiares dos alunos. As práticas cotidianas parecem se ancorar nessas produções, invisibilizando os sujeitos concretos e suas histórias de vida.

Esse mesmo processo também fica evidente quando observamos a contradição entre os sentidos construídos sobre os alunos tidos como violentos e os dados evidenciados por meio dos registros de ocorrências.

Os livros de ocorrências, em uma observação geral, parecem ser os registros mobilizados por entendimentos pessoais de alguns professores, o que perpassa por seus entendimentos do que é ou não

desejável no contexto escolar, bem como sobre os comportamentos de jovens. A forma como as informações são registradas indica elementos subjetivos mediando, por exemplo, o entendimento do que seja desrespeito ao professor.

Sobre os critérios dos gestores para definir/indicar um aluno como protagonista de violência, é também bastante curioso considerarmos que os dados encontrados nos livros de ocorrências não confirmaram essas indicações, nem mesmo para atos considerados de incivilidade e/ou indisciplina. Mais uma vez, a tomada de um aluno como protagonista de violência parece ser baseada em um significado partilhado social e culturalmente na/pela escola. Assim, alguns alunos são tomados como protagonistas de violência com base em elementos do cotidiano, para além da escola, que os torna criminalizáveis antes mesmo dos atos praticados. Ou, ainda, atos/comportamentos comuns a todos os jovens em cada momento histórico, em uma cultura ou grupo social, são tomados como violência quando manifestados por alguns alunos.

Em entrevistas com os gestores em uma das escolas, uma das pessoas entrevistadas apresentou uma pasta que continha diversos encaminhamentos de alunos para o Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e, inclusive, alguns boletins de ocorrência feitos pela escola. Em outra escola havia anotações próprias em cadernos que ficavam em posse do entrevistado. Em uma das escolas, a entrevistada verbalizou que os fatos anotados em seu caderno muitas vezes não eram anotados no LOE, e que, mesmo quando acontecia algum ato infracional dentro da escola, este não era comunicado às autoridades porque a escola poderia “ficar falada” (*sic*) pela comunidade, distinguindo-se das demais (Goethel, 2016).

Chamamos a atenção para a necessidade de refletir mais detidamente para uma possível criminalização de jovens, ainda que não de forma instituída/institucionalizada, mas no imaginário social, por decorrência de ações/comportamentos/attitudes construídos pela cultura e esperada dos jovens, mas que, ao ser evidenciados em alguns sujeitos, ganham um sentido de periculosidade. Dessa forma, as relações passam a ser mediadas pelo medo.

Cabe também refletir sobre os sentidos construídos sobre adolescência/juventude em nossa cultura, muito atravessada por uma visão naturalizada, universal e patológica. Essa visão de adolescência/juventude como momento de crise e conflitos tem permeado grande parte das práticas cotidianas com essa população, principalmente no contexto escolar. Essa visão naturalizada acaba colocando os profissionais professores em um lugar de passividade com sentimentos de imobilidade, já que entendem ser parte da idade os comportamentos tidos como violentos. Assim, potencializam um não fazer e os sujeitos concretos tornam-se invisíveis (Fonseca; Ozella, 2010), cedendo lugar a uma visão mitificada e aos sentidos construídos sobre esta representação de juventude conturbada, conflitiva e, conseqüentemente, agressiva.

Na perspectiva de uma natureza violenta, comumente encontrada no universo de senso comum e escolar, apontamos como essas relações violentas vão sendo construídas até mesmo na escola, ao considerar o jovem pobre, pertencente a uma determinada comunidade violenta, como automaticamente protagonista de violência. Este parece ser o primeiro passo para impulsioná-lo ao sistema criminal e na construção de uma identidade deturpada.

Por outro lado, como já apontado por Paiva e Sento-Sé (2007), se os atos praticados por jovens não forem criminalizados, e sim tratados como problemas educacionais, a probabilidade de que construam uma trajetória no “crime” se reduz grandemente. No entanto, nessa lógica perversa, vemos que muitos jovens não encontram outra saída a não ser se renderem ao sistema, adentrando o universo das práticas criminalizáveis pela sociedade, como forma de construção de identidade e fuga da invisibilidade social.

Observamos em algumas escolas pesquisadas, por meio dos livros de ocorrências, que a criminalização legal e de direito em massa não ocorriam na maioria dos casos, entretanto, a criminalização de fato pode ser apreendida nos discursos dos gestores confrontados com os dados dos livros de ocorrências. Essa questão será mais bem discutida nos próximos capítulos.

Ainda que essas reflexões possam parecer por vezes óbvias, no cotidiano das escolas vivenciadas em minha trajetória de pesquisas, ainda escuto questionamento por parte da equipe escolar sobre a necessidade de uma lei como o ECA (Brasil, 1990). É angustiante esse questionamento quando observo que os índices de abandono/ evasão escolar têm aumentado entre adolescentes/jovens, principalmente quando iniciam o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e, de forma mais grave, o ensino médio. Os dados estatísticos evidenciam que em 2018 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola (1,1 milhão de pessoas). Além disso, a taxa de analfabetismo para homens de 15 anos ou mais foi de 7% e, para as mulheres, de 6,6%. Para as pessoas pretas ou pardas (9,1%) a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,9%), conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, em 2018 (IBGE, 2018).

6

(IN)CONCLUSÕES: BREVES REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA EDUCATIVO

Considerando todos esses elementos apresentados e problematizados, entendemos que a instituição escola precisa se reinventar, tornar-se significativa. Na análise dos dados, o pressuposto de que o aluno não gosta da escola se deu por vencido uma vez que compreendemos que os participantes das diferentes pesquisas entendem a importância, as consequências que a escolarização tem para/com a sua vida e significam a escola como um espaço socializador, porém sua inclusão nos moldes como acontece não parece fazer sentido.

As diferentes análises também possibilitam reflexões acerca das dificuldades e contradições que permeiam a vida escolar de jovens autores de atos infracionais, aspecto que discutirei juntamente com o sistema sociopenal. No entanto, há uma distância entre a previsão legal de políticas públicas educacionais voltadas para esses jovens e a realidade vivenciada no contexto de escolarização.

Entre os vários problemas que a escola vem enfrentando, tanto em relação às teorias pedagógicas quanto em relação à estrutura física e de material, é nítida a urgência de refazer seu sentido para a vida dos alunos. Os jovens acabam enxergando algum significado para a escola somente quando a circunstância os obriga, no caso de um ato infracional e cumprimento de uma medida de privação de liberdade, por exemplo, em que muitos têm a oportunidade de aprender a ler e a escrever.

O espaço físico da escola também precisa ser repensado enquanto local de socialização e democratização do acesso ao conhecimento. Hoje a escola pública parece se constituir como o lugar do silenciamento, em contradição ao que está previsto nas propostas pedagógicas. Não há espaço planejado pedagogicamente no cotidiano da escola para a convivência dos alunos. O abarrotamento de alunos nas salas de aula, a falta de recursos e a precarização do ensino e do trabalho docente dificultam a dinâmica escolar, e, conseqüentemente, a menor frequência dos jovens e o fracasso escolar aparecem como problemas individuais, e não de política pública educacional.

Na privação de liberdade, os jovens autores de atos infracionais encontram outra realidade no âmbito escolar, apesar do desconforto por estarem privados de liberdade. Nesse ambiente, as salas de aulas possuem um número menor de alunos, o que possibilita maior atenção dos professores e a criação de um possível vínculo. Esse aspecto ficou evidente na indicação unânime de preferência pela qualidade de ensino que lhes é proporcionado na privação de liberdade, sendo nítida a vontade de aprender quando existem práticas pedagógicas que os tomem como sujeitos capazes, como ilustrou a fala do participante que relatou que a professora ensinou um aluno a ler dentro da Fundação Casa.

Sabemos que, em meio aberto, o professor também enfrenta dificuldades para atender a grande demanda de alunos em sala de aula, por diferentes motivos, como a precarização do salário docente que o obriga a assumir um número exaustivo de aula, carências formativas, ausência de reconhecimento/apoio, falta de materiais didáticos e liberdade nas ações pedagógicas que poderiam proporcionar a criação de vínculos mais significativos entre professor-aluno. Todavia, não podemos negar a existência de gestões escolares que realizam uma inclusão perversa, e não há dúvidas de que precisam ser extintas.

Também é necessário refletir sobre as bases teórico-pedagógicas. Concordamos com Saviani (2008, p.46) sobre a necessidade de uma pedagogia revolucionária:

[...] pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

A maioria das escolas não está preparada para receber jovens autores de atos infracionais, que cumprem medidas socioeducativas, evidenciados nos relatos de descaso, falta de respeito e de compreensão perante o seu histórico sociocultural. Os jovens querem ser ouvidos e têm dificuldades de encontrar quem os ouça. A escola precisa urgentemente ser (re)significada, extinguir a divisão social de classes, as políticas públicas destinadas a esse público precisam ser cumpridas, os direitos precisam ser de fato garantidos para que esses jovens não precisem chegar à privação de liberdade para despertar novos olhares para a educação.

Como consequência do processo de inclusão perversa evidenciado nas falas dos jovens, eles parecem não compreender a escola como um direito, mas sim como uma obrigação. Na escola, quase sempre, há a falta de espaços de vivências, e isso pode influenciar na desmotivação tanto de professores quanto de alunos.

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), restou evidente a falta de preparo dos profissionais e de conhecimento por parte dos jovens relacionados ao real objetivo da lei e sua aplicabilidade.

Para que esses jovens consigam ser inseridos na escola, é preciso o compromisso de todos os profissionais e da política educacional no reconhecimento desse direito, o que exige uma (re)construção, que acompanhe a evolução da sociedade moderna, trazendo novos métodos de ensino para que se torne uma potência socializadora, formadora de opinião crítica, despertando assim o interesse de crianças e jovens. Os jovens pedem para ser ouvidos, pedem por mais compreensão, paciência, afeto e, principalmente, respeito, o que indica a urgência da escola em se abrir a outras metodologias, para que eles não precisem chegar até a Fundação Casa para valorizá-la.

PARTE II

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO-PENAL

Na primeira parte, apresentei e discuti os dados coletados nos últimos dez anos em pesquisas que focaram a trajetória escolar de jovens que passaram pelo sistema socioeducativo. Problematicizei alguns elementos constitutivos da lógica de criminalização das juventudes pobres instituídas nas práticas escolares, buscando contextualizar o que entendemos por violação do direito à educação, configurado pela não garantia de acesso, permanência e qualidade na escola pública. E, também, como a individualização do fracasso escolar tem contribuído para o abandono e a evasão que marcam a trajetória de vida dos jovens envolvidos com atos infracionais.

Os dados apresentados e discutidos nesta obra pretendem subsidiar algumas reflexões sobre a lógica *sociopenal*, punitivista, presente no cotidiano das escolas, nas práticas adotadas para solução de conflitos escolares e, em consequência, fora da escola. Contraditoriamente, observamos que as ações buscam punir, além de intencionar a própria defesa da instituição escola, na elaboração de um dossiê, na configuração de provas de que o aluno não se adéqua ao que é esperado. Portanto, os recursos empregados pela escola para manter a disciplina, a organização e a ordem parecem contrários a uma prática pedagógica que vise a emancipação e a autonomia de pensamentos e ações, conforme observamos nos dados apresentados na primeira parte.

Assim, colocamos a necessidade de reflexões aprofundadas e qualitativas sobre práticas educativas que possibilitem outras formas relacionais diante de tais fenômenos.

Muitas vezes, entre os procedimentos e providências tomados, encontra-se a denúncia de adolescentes/jovens ao sistema de justiça, seja pela elaboração do boletim de ocorrência ou pela inclusão excludente, quando esses jovens que “conflitam com a instituição” são convidados a mudar de escola, pela transferência compulsória. Esse procedimento os coloca longe de sua casa/bairro/comunidade, bem como os afasta do convívio com os amigos/vínculos, o que acaba se constituindo, na prática, em expulsão do sistema escolar. Quando passam por transferência compulsória, esses jovens acabam reprovados por faltas ou abandonam definitivamente a escola.

Para compreender as consequências de um modelo educativo sobre a vida de jovens pobres, apresentamos e problematizamos o sistema socioeducativo, o qual tratarei como socioeducativo-penal, pontuando uma leitura crítica e sócio-histórica sobre o que se apresenta como direitos de adolescentes e jovens tomados como autores de atos infracionais.

Dessa forma, problematizarei a socioeducação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012a), e, na correlação com dados de pesquisas, traçarei alguns caminhos (im)possíveis para a sobrevivência desses jovens, na ordem do vivido, mas também de sua subjetividade.

Parto do entendimento de subjetividade apoiada na perspectiva vigotskiana, quando se toma como pressuposto que o homem é resultado do processo de desenvolvimento filo e ontogenético e é por meio dos processos de internalização da cultura que baliza a qualidade do seu desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011; Pino, 2005; Oliveira, 1997).

Em uma perspectiva de superação das dicotomias entre o individual e o social, assumo como pressuposto, assim como Vigotski, que é por meio das relações sociais que ocorre a constituição do pensamento, da ação e da consciência humana e, portanto, sua

subjetividade. Por esse princípio, há uma articulação e interdependência entre a dimensão social e individual (Padilha, 2001). Nesse sentido, o essencialmente humano é internalizado nas atividades socialmente desenvolvidas ou, dito de outra forma, a incorporação por superação dialética da cultura.

Nesse entendimento, há que se considerar a importância das relações sociais intraescolares para embasar os processos formativos de crianças e jovens submetidos ao modelo de educação formal. Pode-se pensar que a escola é um espaço potencial para assegurar modelos de conduta pautados no respeito, especialmente valorizando o papel do professor como importante agente mediador do conhecimento em uma perspectiva mais ampliada, não limitando sua práxis à transmissão de conteúdos exclusivamente pedagógicos.

Considerando que a formação da consciência é mediada pela ação do outro e que a conduta do homem sempre é produto de um amplo sistema social de laços sociais, a participação do corpo discente na construção das regras institucionais, visando assegurar o respeito nas relações entre todos os envolvidos, apresenta-se, em nosso entendimento, como um recurso pedagógico capaz de oferecer a crianças e jovens novas possibilidades relacionais que não aquelas marcadas pela violência, intolerância e preconceito (Padilha, 2001; Martins, 2004).

Além disso, quando, nas análises anteriores, apontamos que o contingente de jovens que abandonam a escola sem concluir o ensino fundamental II e o ensino médio é alto, principalmente entre jovens pobres ou com inserção precoce no trabalho formal e informal, sabemos que nesse percentual estão incluídos adolescentes/jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ou seja, que se envolveram com atos infracionais e estão total ou parcialmente com sua liberdade vigiada pelo Estado, além de ter como uma das premissas fundamentais a garantia dos direitos básicos, como a educação. Evidenciamos, assim, que parte dos jovens que estão fora da escola, não tendo minimamente concluído o ensino médio, é formada por aqueles que estão sob a tutela do Estado (em restrição ou privação de liberdade).

Entre os que conseguem concluir o ensino fundamental I e II, poucos não apresentam defasagem de aprendizagem, dificuldades de leitura, escrita e as operações matemáticas básicas.

A não apropriação desses conceitos, em nossa perspectiva teórica, aponta que a elaboração do pensamento e da consciência ficam comprometidos, haja vista que o conhecimento sistematizado, conceitual é de fundamental importância para o desenvolvimento integral. Entretanto, a aprendizagem mecânica, por acúmulo de conteúdo, também compromete, perversamente, o desenvolvimento do pensamento e da consciência.

Desse modo, discutimos o acesso e a permanência na escola e intencionamos problematizar a qualidade como parte fundamental do direito à educação, haja vista que uma inclusão qualitativa, que de fato permita ao jovem se desenvolver de forma integral, inteiramente como sujeito de direitos, é mais que necessária e urgente. Diante desses dados, cabe questionarmos por que esses jovens abandonam a escola, ou são convidados a se retirar, ou ainda se existe, de fato, espaço para eles no sistema educacional.

Essas são questões que carregam complexidades para sua compreensão e exigem outro olhar sobre jovens e, principalmente, sobre o papel da escola na vida desses sujeitos.

Para entender essa complexidade, retomamos a aprovação do ECA buscando aprofundar sua análise histórica e a situação dos jovens em conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas.

7

DILEMAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: QUIMERAS E EMBUSTES

Tomo emprestada a afirmação de Bonalume (2020, p.428) de que a “*socioeducação* vai do mito à falácia” para iniciar a discussão sobre como a *socioeducação* no Brasil foi se construindo nos movimentos de luta pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes e, de forma mais específica, como uma possibilidade de garantia mínima de direitos humanos para jovens em conflito com a lei, ao mesmo tempo que se estabelece como um engodo, mantendo-se na lógica da punição, da meritocracia, da criminalização e no modelo neoliberal de inclusão perversa. Nesse dilema, arrastam-se mais de trinta anos sem que de fato se implemente qualquer mudança efetiva, ou melhor, que se rompa com os processos de criminalização da pobreza instituídos no Brasil desde a sua descoberta, principalmente em relação aos jovens pobres e suas famílias.

Esclarecendo a afirmação, o mito, em sentido antropológico, Chaui (2000a) afirma ser uma retórica de solução imaginária no enfrentamento das contradições, enquanto a falácia pode ser entendida como engano (latim). Dessa forma, acompanhando a afirmação de Bonalume (2020), a *socioeducação* seria uma solução que não se aproxima da realidade concreta, constituindo-se em um discurso enganoso.

Essa discussão sobre a *socioeducação* foi tomada como desafio em minha trajetória de pesquisa e, juntamente com Cardoso (2022), após um longo aprofundamento teórico, construímos uma proposta

de socioeducação fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa proposição está na tese de doutoramento defendida em maio de 2022 por Priscila Carla Cardoso, mesmo período em que finalizo a escrita desta obra de livre-docência.

Como ficou evidente nos dados apresentados na primeira parte, a proposta de socioeducação vigente é marcada por uma deformação conceitual que escancara sua impossibilidade de resolver o que se propõe, principalmente pelos métodos que utiliza, ou ainda por seu princípio fundante falacioso, já que não rompe com a lógica punitivista presente no Código de Menores de 1927 e de 1979.

7.1. Movimento histórico

Sem desconsiderar os processos de luta anteriores à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), marco do reconhecimento brasileiro de direitos humanos básicos fundamentais a todas as crianças e adolescentes, problematizamos essa história como explicativa do momento atual da referida lei no que concerne a sua implementação efetiva.

O reconhecimento legal teve início com o Artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e, conseqüentemente, do ECA (Brasil, 1990) ao instituir a condição de sujeito de direitos a todas as crianças e adolescentes brasileiros, superando assim, ainda que só legalmente, a lógica menorista dominante até então, encarnada nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979.

Com a aprovação da Lei n. 8060/1990, os movimentos de luta pela sua efetivação passaram à defesa intransigente do ECA (Brasil, 1990), provocando mudanças importantes no cenário nacional, legalmente e na prática. Aos poucos, políticas públicas foram implementadas, ainda que parcialmente, contemplando o que consideramos em acordo com as diretrizes previstas no ECA, reconhecendo a condição de sujeito de direitos, na condição peculiar de desenvolvimento.

Não vamos retomar esta trajetória histórica das políticas públicas, que, com avanços e retrocessos, foram minimamente garantindo

alguns direitos, como escola (acesso – garantia de vaga), ainda que não para todos, e, parcialmente, a permanência, tendo em vista que esse desafio ainda se mantém como um gargalo para crianças e adolescentes de comunidades carentes ou para aqueles que não se enquadram no modelo disciplinar que constitui a instituição brasileira. Vimos nos dados apresentados como o direito à educação vem sendo negado/violado nas histórias de jovens que se envolvem com atos infracionais, principalmente quando esse direito é analisado em sua plenitude, envolvendo acesso, permanência e qualidade.

Nesse movimento histórico, podemos citar como avanços materializados o acesso ao registro de nascimento, hoje quase que total para todos, e que até a década de 1990 ainda era muito difícil, pois só conseguia esse documento quem podia pagar ou diante de uma declaração de pobreza. Situação humilhante, que retirava de crianças e adolescentes um direito básico, o de reconhecimento do próprio nome, de sua condição de “cidadania” e constituição de sua identidade.

Assim como esse direito, alguns outros avanços, a duras penas, foram pouco a pouco se constituindo, travados na luta que se apoia no conhecimento que a população passou a ter de alguns de seus direitos e, principalmente, pela instalação de órgãos coletivos e movimentos de defesa desses direitos. Como exemplo, podemos citar os conselhos de direitos de crianças e adolescentes nas três esferas de governo e os conselhos tutelares nos municípios (Fonseca, 2013a, 2013b, 2020).

Esses avanços são fundamentais, mas é preciso destacar que eles se fizeram, em muitos casos, condicionados a uma política governamental que, em geral, pauta suas ações por destinações orçamentárias precárias, haja vista que a lógica é a do orçamento, e não da necessidade evidente da população mais carente. Essa política vincula a proteção social ao recurso disponível e à contrapartida do próprio usuário dos serviços, ferindo a garantia do direito. Um exemplo disso pode ser visto no caso do Programa Bolsa Família, instituído como um benefício que exige contrapartida e, conseqüentemente, implementa uma lógica policialesca sobre essas famílias (Donzelot,

1986). No caso do Bolsa Família, o rompimento com essa lógica e a garantia do direito passariam pela implementação de uma renda mínima para populações em condição de pobreza ou, quem sabe, a todos os cidadãos, sem condicionalidades.

Assistimos, quando da implementação do programa, a uma inversão de princípios necessária à manutenção do modelo capitalista neoliberal, cada vez mais forte no Brasil, que segue implementado eficazmente o Estado mínimo. A perversidade do sistema mostra, em 2022, que poderá ficar ainda mais discriminatório com as novas medidas adotadas pelo atual governo, as quais não nos deteremos em analisar neste momento.

Essa compreensão sobre as perversidades do modelo neoliberal no Brasil será desenvolvida de maneira a subsidiar a discussão sobre a socioeducação e a aplicação das medidas socioeducativas. Cabe ressaltar, neste momento, o engodo no qual os movimentos sociais e todos os demais defensores dos direitos de crianças e adolescentes se viram envolvidos, ao observarem-se as contradições na defesa do ECA, que ao mesmo tempo compactua com práticas de controle sobre as populações mais carentes e garante direitos humanos fundamentais. Vemos que a implementação de políticas públicas voltadas aos mais pobres carrega junto e, de forma perversa, o controle sobre os sujeitos, principalmente sobre seus comportamentos e pensamentos, como afirma Foucault (2004), um dispositivo que pode imprimir sua lógica de maneira dócil.

Voltando à aprovação do ECA, os acordos possíveis na aprovação das leis, em um modelo neoliberal perverso como o brasileiro, levou ao estabelecimento de uma legislação que altera os termos mas mantém os princípios positivistas/punitivistas, principalmente na operacionalização do sistema chamado socioeducativo.

Um exemplo desse mecanismo está no entendimento da reiteração (constante em apenas um artigo do ECA (art. 122, II), que permite a aplicação de uma medida restritiva de liberdade, mas não explicita como se caracteriza essa reiteração. De 1990 até 2015, o que subsidiou essa omissão no ECA foi o que estava previsto no Código Penal, ou seja, a garantia de uma lei específica para adolescentes

envolvidos com atos infracionais, deixando em aberto os procedimentos para que a lógica dominante prevista legalmente para adultos pudesse ser praticada sem qualquer questionamento. Fica evidente, em nosso entendimento, que o previsto no ECA modificou legalmente, mas não foi capaz de alterar procedimentos e práticas, principalmente no judiciário, e que, portanto, também não alterou o princípio, uma contradição dialética.

Nesse sentido, apresentamos reflexões sobre as possibilidades da educação emancipadora nas medidas socioeducativas, considerando que a socioeducação guarda suas raízes no arcabouço *sociopenal* que, como afirma Barata (2019), serve para a manutenção das desigualdades sociais e da violência estrutural.

Transitamos, assim, por esses dilemas cuja superação só é possível com a instalação de outro modelo político e econômico. Como não temos essa perspectiva, dialeticamente, caminhamos na direção de encontrar potencialidades naquilo que guarda em sua natureza o oposto do que se pretende. Por outro lado, tendo como princípio a defesa da vida de jovens brasileiros criminalizados antes mesmo dos crimes cometidos (Paiva; Sento-Sé, 2007), que, no imaginário social e concretamente nas práticas do sistema, passam a responder pelas atrocidades falaciosas de um país com extrema desigualdade social.

7.2. Socioeducação: entre luzes e sombras

Retomando, breve e historicamente, o processo de aprovação do Artigo 227 da Constituição Federal, em que foram assegurados os direitos básicos fundamentais de todos os cidadãos brasileiros e, de forma mais específica, que reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, observamos que a aprovação foi condicionada a um processo articulado de acordos e concessões. Como afirma Costa:

Para conseguir colocar os direitos da criança e do adolescente na Carta Constitucional, tornava-se necessário começar a

trabalhar, antes mesmo das eleições parlamentares constituintes, no sentido de levar os candidatos a assumirem compromissos públicos com a causa dos direitos da infância e adolescência. (Costa apud Lorenzi, 2016)

Essa articulação culminou na organização de um grupo de trabalho envolvido com a defesa dos direitos de crianças e de adolescentes, mobilizado por diferentes segmentos da sociedade civil, surgido na década de 1980, que trabalhou durante o processo de redemocratização do país. Esses movimentos foram fundamentais na construção dos princípios que nortearam a aprovação do Artigo 227, bem como na elaboração da legislação hoje conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre esses grupos, cabe destacar o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), surgido em 1985, em São Bernardo do Campo, e a Pastoral da Criança, em 1983, representando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses segmentos mobilizaram forte militância naquele momento presentes nos movimentos sociais, como a da Igreja católica à época (Lorenzi, 2016), e que foram imprescindíveis na coleta de assinaturas para que o tema fosse incluído na Constituinte, uma emenda apresentada com mais de 1 milhão de assinaturas.

Nesse documento, elaborado por um grupo importante de militantes, sustentava-se a proposta de inclusão, na carta constitucional, do seguinte texto, conforme consta no artigo atualmente 227 (Brasil, 1988) e no art. 3º do ECA (1990):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1990)

Como consequência desses movimentos e dos acordos políticos instalados no processo constituinte, restou aprovada a doutrina

da proteção integral, conforme preconizado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa aprovação se mostra substancialmente importante na garantia dos direitos fundamentais de manutenção da vida, enfrentando assim os índices de mortalidade infanto-juvenil altíssimos no país.

Após a promulgação da Constituição Federal (1988), teve início a fase de elaboração da legislação que permitiria colocar em prática a previsão legal, estabelecendo-se um grupo de trabalho que passou a construir o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em julho de 1990. Nesse documento, dividido em Livro I e Livro II, discrimina-se, de maneira detalhada, cada um dos direitos e as responsabilidades, bem como a operacionalização, para o cumprimento do que está previsto na lei. Cabe lembrar que muitos procedimentos tiveram que ser discutidos e mais bem definidos posteriormente, tornando-se os documentos Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (Resolução n. 113/2006 do Conanda) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Lei n. 12.594 de 2012, primeira versão de 2006 e a versão aprovada em 2012).

Portanto, o ECA constitui-se em um documento que aponta uma mudança de concepção. A doutrina da situação irregular, até então presente nos Códigos de Menores, foi radicalmente substituída pela norma que coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direitos com proteção e garantias específicas.

Essa norma tem dois princípios como base de definição da doutrina da proteção integral: 1) *o melhor interesse da criança e do adolescente*: implica que todas as ações/decisões devem levar em conta o interesse dos sujeitos envolvidos, e não a vontade de outros, observando-se a responsabilidade da família, da sociedade do Estado; 2) a *prioridade absoluta*: que coloca os direitos de crianças e adolescentes como superior a outros segmentos da população na destinação orçamentária e na execução de políticas públicas, além do atendimento de todos os direitos.

Observamos legalmente um avanço com potencial de transformação da realidade brasileira, entretanto, em um contexto neoliberal, de manutenção da ordem e do capital, também se mostrou

presente a lógica meritocracia, individual e de manutenção da ordem na proposição dos documentos. Quando observamos a descrição dos processos de execução desses direitos, evidencia-se a dubiedade no cumprimento da lei. Ainda, é necessário observar que o direito positivado, na garantia dos direitos individuais, também se mostra fortemente colocado no documento, assim como na Constituição Federal. O lado sombrio e contraditório para aqueles que se colocam na defesa dessa lei.

Como não a defender, se ali se apresenta uma possibilidade de preservação da vida de muitas crianças e adolescentes brasileiros, até então entendidos como mercadoria, sob a qual o Estado tinha poder absoluto para privar de liberdade, por meio dos Juizados de Menores ou mesmo a desresponsabilização do Estado pelas garantias mínimas de sobrevivência das famílias mais empobrecidas? A política assistencialista que imperava, e por vezes ainda se mantém, não reconhecia direitos e, conseqüentemente, não responsabilizava o Estado brasileiro pelas garantias mínimas e (sobre)vivência das famílias e de seus filhos. Legalmente, o avanço ocorre pela responsabilização igualitária da família, do Estado e da sociedade, com a destinação de recursos, como prioridade absoluta, para atender a esses direitos humanos básicos e fundamentais presentes no Artigo 227 da Constituição Federal. Com a previsão legal, dispõe-se de mecanismos para cobrar a efetivação, ainda que teórica e juridicamente.

Na década de 1990, o ECA ainda era pouco conhecido, sendo propagado pela mídia e por alguns segmentos sociais como uma lei que só dava direitos a crianças e adolescentes, principalmente aqueles indisciplinados ou que se envolviam com infrações, desconsiderando as responsabilidades previstas na lei para o adolescente que se envolvesse com atos infracionais. Em uma democracia recém-conquistada, a maioria da população continuou sem entender o que são direitos, o que dirá de crianças e adolescentes que, de forma geral, necessitam de adultos para avançar nessas reivindicações.

Nesse contexto, por influência da mídia e de professores, o ECA tornou-se bastante polêmico e combatido por vários segmentos da sociedade, principalmente na educação. Os discursos de professores

espelhavam o entendimento de que a lei interferiu em sua forma de trabalho, retirando os “castigos”, elemento histórico e potente instrumento “pedagógico” para o disciplinamento. Como vimos na primeira parte, resquícios sobrevivem com grande força, como os LOEs.

Grande parte das críticas se pautava na ideia de que o “ECA só dá direitos e não deveres”. Curioso é que poucos à época conheciam ou realizaram a leitura dessa lei. Ainda hoje, encontramos professores que nunca leram o ECA, mas reproduzem os discursos do século passado. Em uma experiência recente numa escola de fundamental I, o professor de artes me disse que esses alunos indisciplinados precisam de “porrada” e que nunca tinha lido esse tal de ECA e nem queria ler. Essa afirmação foi corroborada pela professora de educação física.

Esse entendimento propagado se apoiou principalmente no desconhecimento/entendimento da lei, bem como da necessidade que o ECA impõe de mudanças nos princípios vigentes. Para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, passou a responsabilizar não somente a família, mas também a sociedade e o Estado (responsabilidade compartilhada), gerando incômodos em diferentes segmentos, tendo em vista que a criança não é mais propriedade da família, e sim responsabilidade dos três segmentos, estando o professor, por exemplo, duplamente implicado com a garantia desses direitos, como Estado (escola pública) e como cidadão (sociedade).

A doutrina da proteção integral impõe uma mudança cultural, a compreensão ampla e irrestrita da condição humana, de direitos humanos a todas as crianças e adolescentes. Compreender esse princípio exige outro olhar sobre as práticas nas diferentes instituições, o que até hoje, 32 anos após sua aprovação, ainda não se conseguiu implementar nos discursos políticos e nas práticas cotidianas de famílias ou mesmo de professores.

Portanto, o ECA se constituiu como uma lei que, no linguajar de senso comum, “não pegou”, ou pegou naquilo que não necessitava de uma mudança radical no modelo neoliberal de compreensão dos direitos, ou ainda naquilo pelo qual alguns grupos passaram a

lutar para sua garantia, sem enfrentar a raiz da desigualdade social, o modelo de sociedade ou mesmo o fato de que no Brasil a condição humana não é reconhecida como direito de todos, principalmente quando falamos de crianças, adolescente e jovens pobres, negros, de famílias que vivem de forma precária, muitos na linha da pobreza extrema, evidenciando que a reprodução das desigualdades sociais é estrutural e histórica.

Com avanços e retrocessos, os movimentos em defesa dos direitos de crianças e adolescentes passaram a militar, buscando a implementação dos órgãos de controle social, ou melhor, controle da efetivação, nas palavras de Costa (2007, p.10), previstos na Constituição e no ECA, com a participação da sociedade civil organizada nas decisões. Esse movimento culmina na composição e fundação dos conselhos de direitos de crianças e adolescentes e conselhos tutelares. Ressalte-se que a constituição “cidadã” previu o direito de participação somente à sociedade civil organizada e não às comunidades, movimentos sociais ou cidadão individualmente.

Nesse cenário de implementação da Lei n. 8069/1990 é que passamos a discutir a questão do adolescente em conflito com a lei, nomeado como infrator ou ainda, como se observa nos documentos judiciais, “menor infrator”. Sobre o termo, cabe lembrar que o ECA (Brasil, 1990) adotou a denominação criança (0-11 anos e 11 meses) e adolescente (12-17 anos e 11 meses), desaparecendo o codinome “menor” advindo do Código de Menores e imputado a todos aqueles que se encontravam em situação irregular. Para aprofundamento no tema, sugiro a obra *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*, de Rizzini (2011).

7.3. Infrator: o culpado – vítima

Para discutir essa questão, retomo o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, em que se faz constar:

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

IV – garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V – obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade [...]. (Brasil, 1988)

O tratamento a ser dispensado ao adolescente que se envolve com atos infracionais foi inicialmente previsto nesse parágrafo. Observe-se que ele não é claro no que se refere à operacionalização desses direitos. O melhor entendimento foi dado no ECA (Brasil, 1990), com a seguinte descrição:

TÍTULO III – DA PRÁTICA DE ATO INFRACIONAL

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança correspondem as medidas previstas no art. 101. (BRASIL, 1990)

No ECA se fez constar a previsão de garantia de direitos ao adolescente/jovem que se envolve com atos infracionais, principalmente aqueles referentes à preservação da vida e condições dignas de tratamento (proibindo práticas humilhantes e vexatórias), considerando assim a condição peculiar de desenvolvimento em que se encontra e, ainda, a presunção de inocência até a apuração do devido processo legal. Essa presunção não está descrita, mas ela é um princípio constitucional, que se aplica a todos os cidadãos brasileiros.

Em observância à legislação anterior, o Código de Menores (Brasil, 1979), para aqueles que se envolviam com a prática de atos considerados infracionais ou mesmo aqueles em condição de pobreza, não havia direitos fundamentais previstos, tais como a liberdade e igualdade. A privação de liberdade, no caso de pobreza, era apresentada como uma suposta proteção ao adolescente que se envolvia com práticas ilícitas, quando, na verdade, se tratava de proteção da sociedade.

Na vigência do Código de Menores, a grande maioria da população infanto-juvenil recolhida às entidades de internação do sistema FEBEM no Brasil, na ordem de 80%, era formada por crianças e adolescentes, “menores”, que não eram autores de fatos definidos como crime na legislação penal brasileira. Estava consolidado um sistema de controle da pobreza, que Emílio Garcia Mendez define como sociopenal, na medida em que se aplicavam sanções de privação de liberdade a situações não tipificadas como delito, subtraindo-se garantias processuais. Prendiam a vítima. (Saraiva, 2002, p.47)

Portanto, o ECA avançou, não sendo mais possível que crianças, ou seja, qualquer sujeito menor de 12 anos, assim como adolescentes que não tenham envolvimento com atos infracionais, possam ser privadas de liberdade, seja por proteção ou por pobreza. Esses direitos estão assim descritos no ECA:

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido à identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada. (Brasil, 1990)

Sob a tutela da proteção integral, cabe também ao adolescente que se envolve com atos infracionais a devida apuração e o princípio da dignidade humana, com a previsão legal de direitos fundamentais, ainda que responsabilizados por seus atos. Veremos logo mais como esse direito tem sido violado pelo sistema, que adota procedimentos ancorados no modelo prescrito no Código Penal. Por isso a necessidade de conhecimento desses princípios legais.

No ECA está presente, ainda, a garantia da legalidade em matéria de imputação de responsabilidade aos adolescentes, ao ficar descrito que somente os atos equiparados a crimes ou contravenções penais é que poderão ser objeto de sanção jurídico-penal, não mais se admitindo que para situações de pobreza seja aplicada uma medida restritiva de liberdade (Sposato, 2011).

Entretanto, o ECA é omissivo em relação a procedimentos de apuração de atos infracionais praticados por adolescentes, e, nos poucos artigos em que faz menção procedimental, observamos que eles se mantiveram na mesma lógica do Código Penal, modificando apenas o oferecimento de garantias individuais àqueles que, no entendimento do judiciário, forem considerados autores de atos infracionais. Em nossa análise, mudaram-se os termos, sem o respaldo de materialidade procedimental diferenciada.

Nessa discussão, retomo alguns elementos observados nos dados que foram analisados na Parte I. Várias violações de direitos

constatadas nos processos judiciais, desde a não atuação da equipe técnica e sentenças proferidas sem o devido estudo psicossocial, até a aplicação de medidas restritivas de liberdade clausuladas com a remissão, contradizendo veementemente as garantias processuais.

Sobre as garantias processuais, tal como do adulto, com algumas variações pela condição de desenvolvimento peculiar, estão previstos no ECA:

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias:

I – pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;

II – igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;

III – defesa técnica por advogado;

IV – assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;

V – direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;

VI – direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento. (Brasil, 1990)

Prevendo a responsabilização e não a “punição” enquanto conceito, são indicadas as medidas socioeducativas aplicáveis a esses adolescentes, considerando o melhor interesse do adolescente.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I – advertência;

II – obrigação de reparar o dano;

III – prestação de serviços à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semiliberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria. (Brasil, 1990)

Quando analisamos os processos judiciais elencados na primeira parte, observamos que as medidas socioeducativas aplicadas foram, quase sempre, a liberdade assistida e a privação de liberdade. Poucos casos contemplavam a prestação de serviços à comunidade. Questionamos o motivo dessa não aplicação de outras medidas. Será por uma escolha do juiz ou pela ausência de programas que acolham esses jovens, em uma perspectiva inclusiva e não preconceituosa? Quais são os serviços, instituições da sociedade civil que se colocam para receber e contribuir com a formação desses adolescentes? Recentemente, no município estudado, foi feita uma consulta, pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Centro Especializado de Assistência Social (Creas), aos diretores de escolas: se aceitariam receber adolescentes para cumprirem medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade, com apoio técnico do Creas. Não causou surpresa que, em uma rede municipal com 51 unidades escolares, somente duas manifestaram interesse.

Feitas as observações legais, passamos a analisar o que está previsto para o jovem em conflito com a lei e, mais precisamente, os processos que dizem respeito ao entendimento, à criminalização e à operacionalização do sistema socioeducativo.

Entretanto, sobre a questão inicial, se vítima ou autor, consideramos que, do ponto de vista legal, a previsão de garantia de direitos está atrelada às sanções, portanto, na lógica punitivista. Por outro lado, quando retomamos as análises realizadas no primeiro capítulo, constatamos que muitas violações ocorrem por meio daqueles que deveriam proteger esses direitos, colocando esses jovens muito mais como vítimas de um sistema perverso que algozes, ainda que alguns cometam atos infracionais de grande gravidade e violência.

O histórico de violação de direitos básicos vai deixando marcas na vivência desses jovens, que, com poucos recursos psicológicos e estruturais em sua constituição subjetiva, se deixam criminalizar. O caminho parece ser um só, restando como possibilidades de escolha submeter-se a uma escola sem sentido ou aderir às práticas criminalizadas, assumindo assim uma identidade e visibilidade social perversa. Essa pseudovisibilidade, ainda que perdure por curto espaço de tempo, é extremamente violenta e cruel, uma vez que muitos morrem no sistema sociopenal para jovens e adultos antes mesmo de completarem 30 anos.

Esses jovens, em cumprimento de medidas, não sonham para além do dia de amanhã, ou mesmo com o enriquecimento econômico como forma de fuga da invisibilidade social, enquanto a legislação propõe a construção de um projeto de vida durante a execução da medida socioeducativa e todos os Planos Individuais de Atendimento (PIAs) que estudamos descrevem essa proposta. Nenhum dos processos analisados apresentou relatórios em que o projeto de vida tenha sido, de fato, desenvolvido durante o cumprimento da medida.

Será possível pensar em projeto de vida nesse contexto? Jovens envolvidos com o meio infracional têm o direito e condições concretas de construir um projeto para suas vidas? Retomarei essa questão na parte final deste livro.

7.4. ECA Sinase como subsídio procedimental

Vários estudos mostram que as fases de apuração, de tramitação do processo legal e execução das medidas socioeducativas no período entre a aprovação do ECA (1990) e a institucionalização do Sinase (2012) foram marcadas por diferentes violações de direitos. Desse modo, percebeu-se que a previsão legal desses direitos não foi suficiente para modificar as práticas do sistema judiciário e penal até então vigentes, como já apontamos na discussão sobre a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e do ECA (Brasil, 1990). Podemos afirmar que, já nesse período de vigência do ECA, a operacionalização se mantinha na lógica do Código de Menores e do Código Penal.

Essas violações e omissões não parecem se sustentar no desconhecimento dos atores envolvidos nas apurações de atos infracionais, mas parecem fazer parte do processo perverso e combinado de aprovação de uma lei (o ECA), ainda atrelada a mecanismos opressores e autoritários, sem, de fato, no que se refere aos atos infracionais, superar a lógica punitivista, ainda que os termos tenham ganhado novas roupagens.

Pensamos que, se o ECA de fato apresentasse uma proposta fundada na proteção integral, rompendo com as formas tradicionais de criminalização e punição dos jovens pobres, não traria a previsão legal de privação de liberdade. Parece-nos que uma lei com essa conotação não teria vingado naquele processo constituinte.

Encontramos, portanto, uma das artimanhas da política brasileira e, quiçá mundial, de acordos e arranjos, que mantém a proposta, descaracterizando-a. Terminamos assim, em 1990, com a aprovação de uma lei contraditória em termos de princípios (fundamentos) e práticas.

Aprovada, com os arranjos acordados, chegou-se a uma lei com muitos avanços e, ao mesmo tempo, carregada de lacunas e contradições, que impedem sua plena realização. Como já mencionamos neste trabalho, coloca um grande dilema aos defensores de direitos humanos: lutar para a efetivação dessa lei, já que pode garantir

minimamente a vida de muitas crianças e adolescentes/jovens, ao passo que isso significa manter a lógica punitivista. Esse entendimento aqui defendido advém de minha trajetória de pesquisa no campo da socioeducação, não sendo consenso entre os defensores do ECA e pesquisadores do campo.

Retornando ao período entre 1990 e 2012, com a manutenção do modelo penal, já que não existiam outras orientações sobre os procedimentos adotados na justiça juvenil, um grupo de juristas e defensores do ECA se organizou em uma comissão que passou a elaborar o documento aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, nomeado como Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), instituído pela Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012). Essa lei passou a regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes autores de atos infracionais no Brasil.

Na análise do Sinase, podemos observar a previsão legal de um maior disciplinamento dos processos, dos procedimentos de apuração dos atos infracionais, se apresentando, em tese, como um avanço e, ao mesmo tempo, um retrocesso, haja vista sua similaridade com o Código Penal adaptado ao adolescente/jovem brasileiro.

De maneira similar, o texto inicial do projeto de lei apresentava claramente uma concepção de socioeducação, mas, na disputa política, o que restou aprovado foi um documento normativo, esvaziado de sentido.

Não se pode negar que, no texto final que aprova o Sinase, é possível vislumbrar princípios de proteção integral, mas os mecanismos previstos para sua operacionalização carregam as marcas do Código Penal. É nessa análise que se sustenta minha interpretação, a qual tenho nomeado de socioeducação-penal, mobilizada no início deste capítulo.

Segundo Costa (2006), as práticas socioeducativas estão embasadas em fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos e históricos; em outras palavras, têm por princípio preparar o jovem para a convivência social adaptada às suas regras e normas. Contrariamente ao que uma proposta

emancipatória de formação humana vislumbra para jovens que buscam se constituir como sujeito, devendo ter condições dignas e materiais para a apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica coletivizada.

Assim, os fundamentos de uma proposta formativa e, de fato, socioeducativa apontam para um processo dirigido e realizado com os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas que consideram as complexas relações existentes na sociedade.

Segundo Leal e Carmo (2014), a socioeducação se dá de forma articulada com os valores morais, com interesses econômicos e políticos de uma sociedade e se estabelece na dinâmica imposta por essa sociedade. Falta nessa proposta, em minha perspectiva analítica e propositiva, a crítica sobre esse modelo de sociedade que os enquadra, dociliza e preserva a lógica individualista, de culpabilização dos sujeitos, sem reconhecer as questões de classe historicamente marcadas e produtoras/mantenedoras das desigualdades sociais, econômicas, escolares e de compreensão do humano.

No texto do Sinase fica assim descrito:

Trata-se de estratégia que busca reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes bem como confrontar a sua eficácia invertida, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo. (Brasil, 2012a, p.156)

A contradição instaurada fica evidente quando se propõe uma legislação de proteção integral ao mesmo tempo que as estruturas de execução se mantêm na lógica capitalista, neoliberal, de contenção de recursos, estabelecendo normas e regras contrárias à prioridade absoluta prevista no ECA. Portanto, uma legislação que propõe uma mudança substancial do ponto de vista de sua concepção de sujeito de direitos (ECA), mas que não tem respaldo nas instâncias que, por princípio, deveriam ser sua maior defensora, como passamos a analisar no próximo tópico, com as tentativas de implementação do Sinase.

8

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E SEU REVERSO PUNITIVISTA

Vivemos um momento histórico marcado pela insegurança social. Diante desse cenário, concepções e propostas que visam a construção e a execução de políticas de segurança têm se destacado. Considerando que a proteção e a segurança da população, com base na Constituição Federal de 1988, são direitos fundamentais, não seria problemático o fato de que o Estado e a sociedade brasileira têm se preocupado e requerido a garantia de tais direitos.

Ocorre que o que tem fundamentado essa preocupação são concepções de que a violência e a criminalidade são causadas por aqueles que, historicamente, ocupam as margens da sociedade, ou seja, os pobres e, majoritariamente, negros. Segundo Coimbra e Nascimento (2008, p.8), nesse contexto, são os jovens pobres e negros que mais têm sofrido, e “os que conseguem sobreviver aos extermínios, certamente não escapam do recolhimento em abrigos e internatos”.

Na América Latina, a pobreza saltou de 168 milhões de pessoas em 2014 para 184 milhões em 2017 (30,2% da população), dos quais 62 milhões se encontravam na extrema pobreza (10,2% da população). Quando observamos em separado a situação da população infantojuvenil, os dados são ainda mais alarmantes. A pobreza afetava 46,7% e a extrema pobreza 17% das crianças e adolescentes até 14 anos. Portanto, mais de 60% das crianças e adolescentes da América Latina vivem em situação de pobreza (Cepal, 2019a).

No cenário brasileiro, o país é o sétimo mais desigual do mundo (Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]). Em 2012, o Brasil tinha 74 bilionários e, em 2019, 206, com uma riqueza acumulada de 17,7% do PIB nacional. Enquanto isso o país tem 50% da população, ou 104 milhões de pessoas, com renda *per capita* de R\$ 413,00 mensais; e 5%, ou 10,4 milhões de pessoas, que sobrevivem com R\$ 51,00 por mês; e o país contabiliza ainda 12,6 milhões de indivíduos desempregados e 41,4% no trabalho informal, conforma dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019 (IBGE, 2019).

Sobre condições de moradia, só na cidade de São Paulo estima-se que 40 mil pessoas vivem nas ruas, segundo o Movimento Nacional da População em Situação de Rua (2019), e 12 milhões de pessoas moram em favelas (IBGE, 2019).

Neste universo, um grande número de crianças e adolescentes/jovens sobrevive em condições precárias. A intolerância à pobreza e a estigmatização da juventude (pobre e negra) têm produzido um cenário de perseguição, criminalização e encarceramento dessa população.

Segundo dados do Infopen (2017, p.30), o sistema carcerário brasileiro é constituído principalmente por jovens, sendo a grande maioria egressa do sistema socioeducativo:

Em relação à faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil, é possível inferir que a maior parte é composta por jovens. Entre estes, 29,9% possuem entre 18 a 24 anos, seguido de 24,1% entre 25 a 29 anos e 19,4% entre 35 a 45 anos. Somados o total de presos até 29 anos de idade totalizam 54% da população carcerária.

Sobre as infrações cometidas, segundo o Mapa da Violência (Waiselfisz, 2016), o número de jovens que cometem infrações graves baixou nos últimos anos. Embora os jovens estejam cometendo infrações menos graves, aqueles entre 15 e 29 anos são os que mais morrem no país. Ou seja, permanecem vítimas de um sistema que

tem promovido o seu extermínio. No último documento nomeado como Atlas da Violência (Ipea, 2019, p.25), fica explícito esse genocídio:

Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde nos últimos dez anos. Homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos; de 49,4% para pessoas de 20 a 24; e de 38,6% das mortes de jovens de 25 a 29 anos; tal quadro fez dos homicídios a principal causa de mortes entre os jovens brasileiros em 2017.

Não obstante, esses números têm cor, haja vista que em “2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros” (Ipea, 2019). São esses jovens, pobres e negros que se tornam criminalizáveis pela ausência de direitos básicos garantidos desde a infância, pelas condições de moradia e escolaridade, constituindo-se em objeto desejável da justiça juvenil *sociopenal*, a qual analisamos. Conforme consta no Sinase:

A mudança de paradigma e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ampliaram o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida. (Brasil, 2012a, p.160)

A análise das histórias concretas nos permite afirmar, como veremos a seguir, que a política de socioeducação, responsável pelo atendimento e acompanhamento dos jovens que cometem infrações no Brasil, apesar de fundamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Brasil, 2012a), apresenta ambiguidades, lacunas e inúmeras contradições relacionadas à garantia

dos direitos fundamentais desses jovens e suas famílias. Segundo Teixeira (2017, p.232), o endurecimento das políticas de punição da juventude se revela a partir de dados de unidades de atendimento socioeducativo do estado de São Paulo (Fundação Casa):

[...] são meninos e meninas que passam a compor o quadro estatístico; são jovens negros/as em situações de vulnerabilidades sociais, demarcados/as em suas trajetórias por diferentes passagens pelo sistema socioeducativo, pelas diferentes modalidades punitivas que esse sistema faz operar, até que a internação torna, fundamentalmente, suas vidas em *vidas encarceradas*.

Paradoxalmente, ao pretender garantir direitos, a política de socioeducação acaba, por meio de estratégias sancionatórias e punitivistas, sendo incapaz de romper com práticas violentas.

No Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH), que coordeno, temos desenvolvido pesquisas sobre jovens em conflito com a lei e medidas socioeducativas que evidenciam que a atuação do sistema socioeducativo tem falhado em seu objetivo de garantir aos jovens e suas famílias o acesso aos seus direitos, o que poderia, em nosso entendimento, tornar possível que esses jovens rompam com o meio infracional.

Entre essas pesquisas destaco os estudos que desenvolvi conjuntamente e que foram sistematizados em duas dissertações de mestrado, uma de Elisiane S. Q. Goethel (2016) e a outra de Priscila Carla Cardoso (2017). Nesses dois trabalhos foram analisados os dados da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violências” (apoio CNPq, edital universal). Nesse texto de livre-docência, retomo e apresento recortes desses dados/análises elaborados nas dissertações, no sentido de produzir algumas reflexões sobre a potencialidade da escola em um cenário de contradições nos e entre os sistemas socioeducativos, *sociopenal* e educacional.

8.1. Judicialização dos conflitos escolares

Para discutir a judicialização dos conflitos escolares, apresento os procedimentos de apuração e de execução de medidas socioeducativas, problematizando esse caminho de resolução de problemas adotado pelas escolas. Sei que nem sempre os atores escolares têm a dimensão do que a prática de registro de um boletim de ocorrência pode acarretar, mas assumem o risco do desconhecido punitivo como estratégia pedagógica. Em muitos momentos, a intencionalidade dos educadores é de “ensinar uma lição”, nos moldes que os pais faziam com os filhos, sem uma análise crítica do que isso pode estar produzindo e significando na vida de seus estudantes.

8.1.1. Procedimentos de apuração de atos infracionais e execução de medidas socioeducativas: faces do Estado sociopenal

O procedimento de apuração de ato infracional é regulado inicialmente pelo ECA (do artigo 171 ao 190), devendo garantir os princípios do direito processual brasileiro, o que significa a garantia do contraditório, da ampla defesa, conjugados com os direitos específicos constantes no ECA. Segundo Goethel (2016, p.38): “O Procedimento de Apuração de Ato Infracional deve obedecer ao princípio da celeridade e por força do artigo 152 do ECA deverá, de forma subsidiária, desde que observados os princípios que o norteiam, seguir as regras do Código de Processo Penal”

Observamos aqui, conforme já anunciamos anteriormente, que as situações omissas no ECA (definição procedimental) são resolvidas com a aplicação do que consta no Código Penal. Nesse sentido, o Código Penal define três fases para a apuração de qualquer ato infracional: a fase policial, a fase ministerial e a fase judicial. Ainda, segundo Goethel (2016), as responsabilidades em cada uma dessas fases estão definidas como segue.

Fase policial

Tem início com a apreensão do adolescente em flagrante ou diante da informação de ato infracional. Quando há o flagrante, a Polícia Militar registra um boletim de ocorrência (B.O.) e encaminha o adolescente à autoridade policial competente (considerando as garantias individuais previstas no ECA). A apreensão de adolescentes só pode ocorrer em duas situações: flagrante de ato infracional ou por ordem judicial escrita. Quando não se configura flagrante, após a elaboração do boletim de ocorrência, deve ser realizada a comunicação imediata ao juiz da Infância e da Juventude e sua família ou pessoa por ele indicada. Descumprir esses preceitos, conforme consta nos Arts. 230 (apreensão apenas nos casos indicados) e 231 do ECA, pode implicar em crime por parte da autoridade policial: “Pena – detenção de seis meses a dois anos” (Brasil, 1990).

Não havendo flagrante, mas indícios de autoria e/ou participação no ato infracional, a autoridade policial deve investigar, realizar diligências (investigações, exames, esclarecimentos, ouvir testemunhas, entre outras), com posterior envio de relatórios e demais documentos ao Ministério Público (art. 177 do ECA).

Fase ministerial

Segundo Goethel (2016), o adolescente poderá ser apresentado ao Ministério Público de duas formas: encaminhado diretamente pela autoridade policial ou mediante a sua apresentação espontânea, em data e hora definidas no termo de compromisso de comparecimento, assinado pelo adolescente e seus responsáveis no momento da liberação na delegacia. O promotor procederá à oitiva informal do adolescente e, quando possível, também seus pais ou responsável, vítima e testemunhas (art. 179, ECA). O ECA não prevê a necessidade da presença do defensor e/ou do advogado no momento dessa oitiva. Esta pode ter três caminhos possíveis: 1) arquivamento dos autos (art. 180, I, ECA); 2) a concessão da remissão ministerial (art. 180,

II, ECA); ou 3) oferecimento de representação (abertura do processo) para a aplicação de medida socioeducativa (art. 180, III, ECA).

A representação deverá conter um breve resumo dos fatos e a classificação do ato infracional e independe de prova pré-constituída da autoria e materialidade (art. 182, §1º e 2º, ECA). A existência de provas suficientes da autoria e materialidade do fato somente é necessária para a imposição de alguma medida socioeducativa (exceto advertência) (art. 114, ECA).

Fase judicial

Diante da representação feita pelo Ministério Público, o juiz responsável pela Vara da Infância e Juventude agendará a audiência de apresentação (art. 184, ECA). Caso o adolescente não compareça, será determinada nova data para a realização, além de sua condução coercitiva (art. 187, ECA); se estiver internado preventivamente, haverá a apresentação ao juiz, sendo os responsáveis notificados (art. 184, § 4º, ECA). Ouvidos o adolescente e seus responsáveis, o juiz poderá solicitar avaliação de profissional qualificado ou determinar, de acordo com o caso, consultado o Ministério Público, concessão da remissão ou dar continuidade ao processo, agendando nova audiência. Só no caso de continuação, será nomeado um defensor público ao adolescente, ao qual será conferido o prazo para apresentação de defesa prévia e rol de testemunhas (art. 186, § 2º e 3º, ECA). Nessa segunda audiência são ouvidas as testemunhas arroladas (se houver), o representante do Ministério Público e o defensor.

Em caso de aplicação de medida socioeducativa (MSE), em acordo com as necessidades pedagógicas específicas do adolescente e demais normas e princípios (disposto nos arts. 112, §1º e 113 c/c 99 e 100, ECA), com fundamentação quanto à prova de autoria e materialidade, visto que apenas para aplicação da MSE de advertência bastam “indícios suficientes” de autoria e prova de materialidade (art. 114, ECA). O detalhamento desses procedimentos pode ser observado no trabalho de Goethel (2016), bem como em Bonalume (2020).

A aplicação de uma medida socioeducativa, em tese e com base no ECA e Sinase, tem cunho pedagógico, o que exige que o juiz se coloque como um investigador dos fatos, analisando provas, avaliando a gravidade e as circunstâncias do ato, bem como a possibilidade concreta de que o adolescente cumpra a medida socioeducativa estabelecida. Aqui os relatórios psicossociais são fundamentais como subsídio a essa investigação e definição de medidas. A fundamentação é um requisito obrigatório na aplicação das medidas socioeducativas e deve respeitar os princípios e normas previstos no ECA.

Retomando os dados e problematizações apresentadas na Parte I deste livro, lembramos que a maioria dos processos analisados não tinha o estudo psicossocial, que permitiria ao judiciário conhecer o adolescente e decidir pela melhor medida, considerando a personalidade e condições concretas de cumprimento da medida, como previsto na legislação.

O fato é que, na prática, as três instâncias parecem não cumprir o que determina a legislação. Muitas falhas procedimentais que acabam punindo o adolescente têm como parâmetro opiniões pessoais. Em nenhum dos processos encontramos, por exemplo, relatórios da autoridade policial em que constam a investigação sobre a autoria de atos infracionais. Localizamos, na maioria dos processos analisados, somente o boletim de ocorrência (único documento da fase policial), geralmente com o depoimento somente da suposta vítima. Nos termos de oitiva informal (fase ministerial) encontramos quase sempre a negação dos fatos pelos adolescentes envolvidos. Ainda assim, todos os processos analisados (conforme dados apresentados no início deste livro) resultaram na aplicação de uma medida socioeducativa, quando não com remissão (fase ministerial), com aplicação de uma medida clausulada.

Assim, o adolescente recebe uma medida socioeducativa sem ter passado pelo devido processo de apuração e comprovação de autoria, bem como sem contar com a presença de qualquer defensor público.

Esse retrato do sistema sociopenal me faz lembrar do enorme equívoco social e dos professores quando afirmam que o ECA só

“deu direitos” e da suposta “lição” intencionada ao denunciar o adolescente.

Observamos que, no modo como o sistema socioeducativo penal funciona, facilmente se punem os adolescentes, diferentemente dos adultos que em todas as fases do processo devem, obrigatoriamente, ser assistidos por um defensor. Como vimos aqui, o defensor só passa a participar efetivamente na segunda audiência na fase judicial.

Da forma como o ECA e o Sinase definem os procedimentos, sem qualquer mecanismo de controle, o sistema judicial pune conforme seu melhor interesse, e não o melhor interesse do adolescente, seguindo ainda para o sistema socioeducativo, que, como vimos nos dados, pouca efetividade tem, graças ao baixo investimento nos Centros de Referência Especializado em Assistência Social (Creas) e na rede de proteção social.

Com o ECA e Sinase, mudamos os termos e, teoricamente, os procedimentos que, na prática, tornaram-se ainda mais perversos, pois apresentam-se socialmente como protetivos. Com o antigo Código de Menores (Brasil, 1979), problemas sociais, pobreza e abandono eram judicializáveis, não sendo mais motivos para a institucionalização de crianças e adolescentes, conforme consta no ECA (Brasil, 1990). Assim, não podem mais ser objeto da intervenção tutelar e coercitiva do Estado, e sim de garantia de direitos humanos básicos e fundamentais a crianças e adolescentes, sem qualquer distinção, responsabilizando solidariamente a família, a sociedade e o Estado. Entretanto, como observamos, sob um pressuposto protetivo, com o ECA, práticas autoritárias e punitivistas se mantêm no movimento de apuração e aplicação das medidas socioeducativas.

Se antes (Código de Menores) as mães pobres eram incentivadas pelo Estado a entregarem seus filhos para a Febem, sob a promessa de que eles se tornariam pessoas de bem, sob um sistema policialesco e higienista sobre a pobreza, atualmente, essas mães/famílias assumem o ônus de um fracasso educativo, explicitado pelas práticas punitivistas do Estado penal, e disseminados pelos educadores,

quando aludem a responsabilidade pelo fracasso escolar à família e ao próprio jovem.

Assim, com o ECA, como vimos, as medidas socioeducativas, em sua concepção, devem ter caráter educativo e não meramente punitivo, mas, na prática socioeducativa penal, não tem se constituído em ações que protejam o adolescente e assegure seus direitos fundamentais.

8.1.2. Procedimentos judiciais e a vida dos jovens

Diante desses esclarecimentos, tomei emprestado cinco casos da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violência”, por mim coordenada no período de 2013-2016, com base nos documentos presentes nos processos judiciais estudados. Apresentarei alguns recortes de casos, cujos processos foram iniciados por vontade/ação da escola. Os estudos mais detalhados desses casos podem ser observados nos trabalhos de Goethel (2016) e Goethel, Polido e Fonseca (2020).

A maioria dos casos iniciados pelas escolas foi arquivada. Isso significava tempo e gastos para apuração em um processo que acabou remido pela justiça, por não se caracterizar como crime ou contravenção penal (art. 103 do ECA). Entretanto, em muitos deles, a remissão concedida ao adolescente foi estabelecida em conjunto com uma medida socioeducativa (medida clausulada).

Na pesquisa realizada por Bonalume (2020), em outro município do interior de São Paulo, que também estudou os processos judiciais no período de 2014 a 2016, identificamos similaridades. Segundo a autora, de 795 procedimentos levantados no período, 548 foram extintos e 247 foram representados pelo Ministério Público. Dos 548 extintos, 42 tiveram a aplicação de internação, 116 foram remidos, 31 foram remidos com aplicação de medida clausulada, 8 referem-se a atos infracionais cometidos por crianças e 351 foram arquivados.

Como já anunciado, a apresentação de alguns recortes de casos estudados na pesquisa por mim coordenada tem por objetivo

discutir como as medidas socioeducativas têm se constituído em um embuste, que respalda práticas de criminalização da juventude, negra e pobre, sob o argumento do melhor interesse desses jovens, respaldadas por um processo disciplinar penal que culpabiliza essa população pelo seu fracasso, bem como coloca a sociedade como vítima de “algozes” nomeados como adolescentes infratores.

Na perspectiva de apresentar a educação como possibilidade de (re)existência nessa barbárie, discutiremos as violações de direitos constantes nos procedimentos de apuração/processos/casos analisados, passando à análise das condições de escolarização desses jovens, finalizando com uma perspectiva de educação emancipatória, ainda que dentro das amarras do neoliberalismo e na sociedade do controle. Essa é a tese possível em um modelo que pede transformações sociais radicais; ao mesmo tempo, para que essa transformação ocorra, carece-se de princípios de educação autônoma para se constituir em uma possibilidade concreta em um futuro distante.

Sabemos que esta pretensa alternativa não supera as desigualdades sociais, tampouco livra do sofrimento inumeráveis jovens e suas famílias, mas se coloca como um ponto de fuga, como uma materialidade dialética, contraditória e múltipla em suas limitações.

É retomado cada caso/processo, com alteração nos nomes para garantia de anonimato. As nomenclaturas de ano/série serão apresentadas exatamente como descritas nos documentos analisados (sem considerar as mudanças implementadas com o ensino fundamental de nove anos).

Caso 1

Trata-se de dois adolescentes com 14 anos de idade. No boletim de ocorrência não constava qualquer tipificação do ato infracional, mas descrevia que a Polícia Militar foi acionada pela escola, sendo informado aos policiais que “no dia anterior os adolescentes teriam danificado a moto da professora Raimunda, cortando a mangueira de combustível. Segundo a direção da escola, havia uma criança junto quando da infração ocorrida, entretanto, só perceberam o

ocorrido um dia depois” (B.O. juntado ao processo judicial). Constatava ainda que a vítima não compareceu ao plantão policial para registro do boletim de ocorrência. Entretanto, os adolescentes foram conduzidos até a delegacia, mesmo não sendo em flagrante e desacompanhados, o que fere o art. 111 do ECA, nos itens I, II e VI.

A não presença da vítima é bem comum nos processos judiciais que se instalam na Vara da Infância e Juventude. Nesse sentido, questionamos por que os adolescentes foram conduzidos. Se o entendimento é de que a vítima já teve seu depoimento colhido, por que o depoimento do adolescente também não pode ser colhido na escola, em um espaço diferente da delegacia, considerando-se os princípios constantes no ECA?

Consta no B.O. que os dois adolescentes foram conduzidos até o plantão policial, sendo posteriormente entregues, sob o Termo de Compromisso e Responsabilidade, para a mãe de Jonas, que também ficou responsável por André e comprometeu-se a apresentar ambos ao Ministério Público em dia e hora designados. Curioso observar que a mãe de um dos adolescentes saiu como responsável pelo outro adolescente (André), assumindo o compromisso de apresentá-lo ao judiciário. Nos termos da oitiva informal (fase ministerial), esse adolescente não compareceu. Pergunta-se por que os responsáveis não foram localizados pela autoridade policial, sendo entregue a outra pessoa. Nenhuma informação foi registrada no B.O. ou nos documentos enviados ao poder judiciário sobre esse procedimento, simplesmente por ser ilegal. Só o conhecemos pela leitura do termo de responsabilidade, um “detalhe” constante no referido processo.

Na certidão de antecedentes de André constava um processo anterior por difamação em que foi concedida a remissão. Na certidão de Jonas nada constava. Importante observar que o levantamento de antecedentes criminais, tal como ocorre com adultos, torna-se procedimento comum também para os jovens. Seria este um procedimento previsto no Código de Processamento Penal utilizado para a justiça juvenil?

Na oitiva informal, Jonas foi acompanhado de sua mãe, declarando-se inocente:

Disse que no dia dos fatos nem foi na escola, sendo que pode comprovar que esteve ausente naquele dia. Afirmou desconhecer quem tenha cortado a mangueira de combustível da motocicleta da vítima, causando dano. Estuda na 6ª série do ensino fundamental na escola [...]. Não trabalha. Não usa drogas, nem consome bebidas alcoólicas. (Termo O.I., Jonatas)

Na declaração da genitora consta que “pela mãe do adolescente foi dito que o filho possui bom comportamento”.

Observamos alguns procedimentos que merecem ser discutidos: a vítima não comparece à delegacia para registrar o B.O. (que foi registrado no dia posterior aos fatos); Jonatas afirmou que não compareceu à escola no dia dos fatos e, mesmo assim, foi conduzido até a delegacia no dia seguinte, sem a presença de um responsável, não sendo conferida a presença ou não do jovem na escola no dia anterior. Esses procedimentos nos indagam sobre como são considerados verdadeiros os fatos, a depender de quem fala. Que a criminalização ocorre sem qualquer averiguação ou sem qualquer materialidade que possa indicar a autoria. Por que o jovem, tal como a vítima, não foi ouvido na escola, sendo conduzido até a delegacia, desacompanhado de um responsável, em viatura policial? Nesse procedimento inicial já observamos a violação de um dos direitos do adolescente, ao ser submetido a uma situação constrangedora sem a presença de um responsável. Ainda que o jovem fosse responsável pela autoria do ato, o que parece não corresponder, em não sendo flagrante, não há por que conduzi-lo até a delegacia. Neste contexto, ao final do Termo de Oitiva Informal, o promotor fez constar:

Verifico, contudo, que o fato não se reveste de gravidade. Diante do exposto, com fulcro nos arts. 126, 180, II e 201, ambos do ECA, obtendo a concordância do(a) menor e seu (sua) responsável, concedo a remissão a(o) adolescente como forma de exclusão do processo (atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade

do adolescente e sua participação no ato infracional). Aguardo homologação judicial. NADA MAIS, encerro o presente que vai devidamente assinado.

Observo que os fatos foram considerados sem gravidade e nenhuma tipificação foi indicada que considerasse o ato como infracional. Além disso, nenhuma apuração foi realizada sobre a autoria dos fatos, sendo considerados sem gravidade. Nem mesmo houve a verificação sobre a presença ou não de Jonatas na escola no dia do evento. Se não se constituiu de gravidade, o que justificaria a escola elaborar um B.O., permitir a condução do adolescente até a delegacia desacompanhado, e ainda a autoridade policial iniciar um procedimento judicial, com a apresentação do adolescente à promotoria? Para Jonatas, o procedimento de verificação de ato infracional foi encerrado com a remissão ofertada como forma de exclusão do processo. Entretanto, o registro dos fatos na instância judicial se mantém, bem como a experiência do jovem e sua mãe com a delegacia e o judiciário se estabelece como marcas em suas trajetórias. E, na escola, resta a esse jovem, na convivência com os colegas nesse período transcorrido, a criminalização sem qualquer materialidade, conforme definiu o judiciário, mas que já o julgou no cotidiano escolar.

Para o outro adolescente (André) foi expedida uma solicitação de condução coercitiva (lembrando que ele foi entregue, sob responsabilidade, à mãe de Jonatas na delegacia). Não constava no processo qualquer informação sobre a notificação aos responsáveis. Conduzido pela Polícia Militar, André compareceu acompanhado de seu pai, afirmando que os fatos não eram verdadeiros:

No dia dos fatos se encontrava na escola [...]. Quando estava no horário do intervalo, foi informado pela diretora da escola que cortam (sic) a mangueira de combustível da moto da vítima. Disse ainda que, trabalha como ajudante de serralheiro, não é usuário de drogas, não consome bebidas alcoólicas ou tabaco. O genitor declarou: “que seu filho é um bom garoto”. (Termo O. I., André)

Tal como ocorreu com Jonas, a Promotoria encerrou o Termo de Oitiva com o mesmo texto:

Diante do exposto, com fulcro nos arts. 126, 180, II e 201, ambos do ECA, obtendo a concordância do(a) menor e seu (sua) responsável, concedo a remissão (o) adolescente como forma de exclusão do processo (atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua participação no ato infracional). Aguardo homologação judicial.

Constatamos que o procedimento foi o mesmo do processo de Jonas. Em nenhum momento a possível infração que levou a todo esse procedimento e sujeição dos jovens e suas famílias foi tipificado, o que viola o art. 111, inciso I do ECA, ao garantir pleno e formal conhecimento do ato infracional atribuído ao adolescente, bem como o art. 227, § 3º, inciso IV da Constituição Federal (Brasil, 1988).

No boletim de ocorrência (fase policial), a versão dos fatos apresentada limitou-se ao narrado pelo policial que foi até a escola. Ainda que o caso tenha terminado em remissão, o processo de criminalização já ocorreu, os dois adolescentes foram retirados da escola, em horário de aula, perderam parte do conteúdo escolar, além da situação vexatória a que foram submetidos. Nenhuma apuração foi realizada. A autoria dos fatos permaneceu desconhecida, mas as marcas na vida desses jovens constituem-se fortemente, seja pela necessidade de retornar à escola, ambiente onde foi tomado como suspeito, bem como sob o olhar dos amigos que, muito provavelmente, acompanharam toda a abordagem, a presença na delegacia, no judiciário e, no caso de André e seu pai, a condução coercitiva pela Polícia Militar.

Problematizamos a intencionalidade da escola ao acionar a polícia e permitir que os adolescentes fossem conduzidos até a delegacia. Teria esta uma intencionalidade pedagógica punitivista? Ou, de fato, existe um entendimento de que os fatos narrados se constituíram em um crime? Quem se responsabiliza pelos danos causados à trajetória desses jovens e suas famílias? Como os direitos violados,

com a condução até a delegacia (procedimento desnecessário), pela acusação sem qualquer prova, ou ainda pela condução coercitiva à qual André foi submetido?

Essas violações são naturalizadas, afinal, são jovens pobres, de periferia, com comportamentos criminalizáveis, ainda que não se tenha qualquer prova. Muito provavelmente, aqueles registros no livro de ocorrências da escola a fazem supor que eles poderiam ter sido os autores do crime. O mesmo se pode afirmar em relação às suas famílias. No discurso de senso comum há sempre a justificativa de que essas situações são corriqueiras na vida deles, portanto a pobreza entendida como criminalizável, como era na prescrição do Código de Menores.

Em uma sociedade classista, essa naturalização não se faz presente na/com pessoas de classe média ou média alta. Colocamos em evidência que todo o procedimento poderia ter sido questionado pelo Ministério Público ou mesmo pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, guardiões por excelência dos direitos previstos na lei. No entanto, nada foi questionado, ou melhor, foi ainda intensificado com a condução coercitiva, desnecessária se observados os elementos do processo. Afinal, quem irá reclamar? Essa engrenagem naturalizada, de omissões e utilização dos preceitos do Código Penal, é o que temos chamado neste trabalho de procedimento “sociopenal”, que se inicia na escola, continua na delegacia e no sistema de justiça.

Uma questão que resta: qual será o melhor interesse desses jovens? Terão eles alguma possibilidade de compreensão desse processo? Compreenderam por que foram acusados/criminalizados e depois perdoados?

Independentemente do resultado final do processo (arquivamento), na escola, eles se constituem como os jovens “criminosos” conduzidos pela polícia, elemento que passa a constituir sua identidade de alunos-problema.

Caso 2 – Ameaças e danos materiais

Trata-se de dois adolescentes, um de 15 anos (Charles) e outro de 14 anos (Vitor). A apuração foi iniciada com ofício do Delegado de Polícia, com o título: “Noticiando o envolvimento dos adolescentes infratores”, sendo os jovens identificados como infratores antes de qualquer apuração de autoria. No ofício, observamos que se tratava de fatos diferentes, envolvendo pessoas distintas, constando em um único procedimento de apuração de ato infracional, portanto, dois casos ocorridos na mesma data, registrados no mesmo boletim de ocorrência, conforme se pode verificar no registro:

A Ronda Escolar em visita à escola tomou conhecimento de que um adolescente, de nome Charles, teria ameaçado a vítima, que é funcionária da escola, enquanto que o adolescente Vitor teria danificado o caderno escolar, sendo que ambos já foram advertidos e suspensos anteriormente. (B.O.)

Dois fatos isolados, tratados no mesmo registro. Os dois adolescentes foram conduzidos até a delegacia para prestarem esclarecimentos (o que viola o art. 173 do ECA, que indica a condução apenas em casos de flagrante). Observamos o mesmo procedimento no caso anterior. Questionamos o que mobiliza a escola a permitir a condução dos adolescentes sob sua responsabilidade desacompanhados e a Polícia Militar à prática de tal ato. Parece-nos, mais uma vez, o estado *sociopenal* em vigor, se não o entendimento de que o Código Penal é que vigora, desconsiderando totalmente os preceitos legislativos constantes no ECA, ou ainda a naturalização da conduta, haja vista que em nenhum dos processos analisados houve questionamentos dessa prática por parte do defensor público, Ministério Público ou mesmo pelo judiciário.

Como no primeiro caso, não há qualquer tipificação que elucide o tipo de crime praticado pelos adolescentes. Na aproximação com o Código Penal, poderia, em tese, ser considerado crime de ameaça (art. 147, CP: “Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou

qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave”) e dano qualificado (art. 163, parágrafo único, inciso III, CP: “Destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia, contra patrimônio do Estado”). Não há situação de flagrante. Não foi dado aos adolescentes e seus familiares conhecimento sobre a quais crimes/contravenção penal estavam respondendo. Continuando na análise do processo, é possível observar que Charles foi ouvido na delegacia na presença de sua mãe e declarou que:

Cursa a 7ª série junto a escola [...] no período da tarde, sendo que na data de hoje por volta das 16:00 horas o declarante tinha acabado de subir do intervalo e quando entrou na sua classe, o diretor da escola de nome Jair pediu para que o declarante ir (*sic*) até a diretoria; que lá chegando o diretor chamou a inspetora Maria, a qual disse que o declarante havia ameaçado a mesma; que o declarante deseja informar que em momento algum ameaçou a inspetora de alunos e que apenas estava cantando fank (*sic*), que Maria ainda disse, que o declarante havia falado “lá dentro elas mandam e lá fora nós mata” (*sic*); que o declarante disse que isso é mentira e que o mesmo apenas estava cantando; que o declarante deseja informar que canta em shows e que nunca teve nenhuma passagem pelos meios policiais anteriormente e nem tampouco passou pela promotoria da Infância e da Juventude do Fórum desta comarca. (B.O.)

Na delegacia o adolescente foi entregue sob termo de compromisso e responsabilidade para sua genitora. Sobre o outro adolescente (Vitor), constava no processo que foi ouvido na presença do irmão e relatou:

Que hoje foi na escola [...], sendo que estava na sala de aula, ocasião em que acharam algumas coisas na minha bolsa (*sic*). O declarante nega que tenha colocado fogo no caderno de propriedade da escola, o qual usa nas aulas. (B.O.)

Posteriormente, Charles e Vitor foram ouvidos pelo Ministério Público. Curioso observar que o Termo de Oitiva Informal e Remissão produzido pelo Ministério Público apresenta o nome de Vitor, mas consta, tanto no cabeçalho quanto no local da assinatura, os dados do adolescente Charles. Ficou evidente que o termo era de Charles porque sua genitora assina ao lado e o nome dela está correto no documento. Esse fato evidencia que a leitura e o entendimento do processo pelo adolescente não correu plenamente, com um erro grosseiro de troca de nomes, sendo assinado por ele e por sua mãe com o nome de Vitor.

O procedimento em relação ao Charles se encerrou com a remissão proposta pelo promotor:

Verifico, contudo, que o fato não se reveste de gravidade. Diante do exposto, com fulcro nos arts. 126, 180, II e 201, I ambos do ECA, obtendo a concordância do(a) menor e seu (sua) responsável, concedo a remissão a(o) adolescente como forma de exclusão do processo (atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua participação no ato infracional). (Termo de Audiência Informal)

Como nos casos anteriores, a promotoria argumenta e fundamenta a proposta de remissão com base na personalidade e contexto social do adolescente. Mais uma vez, questionamos a possibilidade de a autoridade ministerial conhecer a personalidade do adolescente sem um estudo psicossocial, e como fundamentar uma sentença de um possível crime de ameaça sem qualquer avaliação de profissional especializado na área. Pelo que consta nos autos, apenas a oitiva informal subsidiou a decisão ministerial, acatada pelo poder judiciário, nesse caso, com a mesma fundamentação na sentença.

No caso de Vitor, a promotoria solicitou condução coercitiva, mesmo já constando a declaração do adolescente e de sua mãe no processo (fase policial). Acompanhado pela mãe na oitiva informal, Vitor assumiu ter danificado o caderno da escola, da seguinte forma:

[...] são verdadeiros os fatos descritos no Boletim de Ocorrência, mas está arrependido. Disse ainda que, estuda na escola “[...] e está na 7ª série, não usa drogas, não consome bebidas alcoólicas ou tabaco”. A genitora disse “que seu filho é um garoto excelente”, nunca teve qualquer (*sic*) problema com ele e ficou surpresa com a situação em que ele se envolveu. (Termo de O. I., Vitor).

A mesma fundamentação para a remissão foi utilizada na sentença que encerrou o processo, proferida pelo promotor e pelo juiz. Considerando que os atos foram diferentes, a apuração ocorreu em um mesmo procedimento com desfechos idênticos, inclusive na fundamentação. Cabe notar que, independentemente de assumir a autoria ou não do possível ato infracional, o procedimento foi o mesmo. Não há qualquer estudo psicossocial ou investigativo sobre a autoria do crime. Em ambos os casos, a palavra do adolescente não fez qualquer diferença no processo, sendo a sentença proferida com a mesma fundamentação, ainda que supostamente para crimes diferentes e com a autoria diferentemente reconhecida.

Poderíamos argumentar que tal decisão se subsidiou no melhor interesse do adolescente, haja vista que no segundo caso, mesmo tendo assumido a autoria dos fatos, foi remido no processo. Entretanto, quando observamos os princípios constantes no ECA sobre os direitos fundamentais e sobre os direitos individuais na apuração de autoria de ato infracional, muitas violações são identificadas, a começar pelo direito à educação violado, quando os adolescentes são retirados da escola em horário de aula. A violação da dignidade, sendo retirados da escola em situação vexatória e conduzidos em viatura policial até a delegacia, quando esse procedimento era desnecessário para a apuração do fato, haja vista não se tratar de flagrante.

A criminalização, após o registro do B.O., com envio ao Ministério Público e, no caso de Vitor, tal como no de André (no caso anterior), a condução coercitiva sem uma expedição de notificação para comparecimento ao judiciário, tendo em vista que o adolescente e seu responsável já haviam sido ouvidos na delegacia.

Aqui, analisamos apenas do ponto de vista legal. Se aprofundarmos essas reflexões, passaremos a discutir os processos de criminalização da pobreza que antecedem o crime cometido e de violações de outros direitos antes que a suspeição possa ser colocada em xeque pela escola. A escola parece atuar na criminalização tanto ou mais que os demais agentes desses processos, por ser a que inicia a denúncia dos jovens e pouco se responsabiliza por acompanhar ou mesmo compreender o seu desfecho. Se lembrarmos que é dever da família, da sociedade e do Estado a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, a escola tem um duplo papel, quais sejam, de Estado como instituição escola, e seus agentes educacionais como parte da sociedade.

Caso 3 – Ameaças

Este caso relata o histórico de um adolescente de 14 anos (Luciano), constando que a Polícia Militar foi acionada pela professora/vítima a comparecer na escola, sendo informado por ela que “alguns alunos tinham danificado o projetor”, um painel que tinha colocado na parede, e que o adolescente estava atrás da porta ouvindo a conversa, e que ele achou que estava falando dele e a ameaçou, dizendo: “que não sabia com quem estava mexendo”, e que iria estourar a cara dela (B.O.). No boletim de ocorrência constava não se tratar de flagrante, entretanto, o adolescente foi conduzido até a delegacia e, posteriormente, entregue sob termo de compromisso e responsabilidade para sua genitora. Como nos outros casos, a vítima/professora não compareceu ao plantão policial, bem como não há tipificação do suposto ato infracional.

Observamos um padrão na condução e apuração de atos infracionais iniciados pelas escolas. A suposta vítima tem seu depoimento colhido na própria escola, enquanto os adolescentes são conduzidos, desacompanhados, fora de situações de flagrante, até a delegacia de polícia. Cabe lembrar que, pelo ECA, o adolescente também poderia ser ouvido na escola, sendo posteriormente notificado a apresentar-se com seus responsáveis à Promotoria.

O adolescente Luciano, em oitiva informal, disse serem parcialmente verdadeiros os fatos constantes no boletim de ocorrência, afirmando que: a professora vítima chamou a sua atenção suspeitando dos danos na escola, momento em que apenas disse nervoso “você vai ver então”. Pela mãe foi dito que “seu filho é um bom garoto” (Termo de Oitiva Informal). Tal como nos outros casos, a promotoria indicou serem os fatos não revestidos de gravidade e concedeu a remissão com base nos mesmos artigos e fundamentação dos outros dois casos.

Novamente a fundamentação se amparou na personalidade do adolescente e contexto social, sem qualquer estudo psicossocial ou documentos anexados ao processo que possam subsidiar tal decisão, bem como a utilização do termo “menor” em um documento redigido pelo Ministério Público.

Caso 4 – Agressão

Refere-se a um adolescente de 12 anos (Fernando) e uma criança de 11 anos (Natália), em que, “dentro da sala de aula, os adolescentes se agrediram” (B.O.). Consta também que ambos foram orientados a passar por atendimento médico após o término da ocorrência “apesar de não apresentarem lesões”.

Natália (11 anos), ainda criança, e Fernando (12) não foram conduzidos até a delegacia de polícia, sendo o B.O. registrado na escola pelos policiais militares que lá compareceram. Nesse caso, constava no boletim de ocorrência que o ato infracional foi equiparado à contravenção penal de vias de fato (Brasil, 1941, art. 21 LCP).

Na fase ministerial, não consta Termo de Oitiva Informal, apenas a informação do Ministério Público:

[...] os adolescentes Fernando e Natália, ainda criança na data do fato, agrediram-se mutuamente na sala de aula sem deixar lesões corporais. O adolescente Fernando não compareceu na promotoria de justiça para oitiva informal conforme notificação. Pois bem. Considerando sem gravidade o ato infracional, e as circunstâncias do

fato, vislumbro inútil o prosseguimento do feito, motivo pelo qual concedo ao adolescente Fernando a REMISSÃO pura e simples, como forma de exclusão do processo.

Veja-se que a não condução de Fernando até a delegacia em nada implicou na apuração (dentro dos limites que se observam nos processos), mas pode, em tese, ter contribuído para o entendimento do Ministério Público sobre a não necessidade de condução coercitiva pela pouca gravidade dos fatos. O procedimento correu à revelia dos responsáveis, sendo julgado pelo Ministério Público e pelo judiciário. Curioso o enquadramento/tipificação registrado no B.O., diferentemente dos demais casos, quando então os adolescentes foram conduzidos até a delegacia. Parece que a autoridade policial, no momento de registro do B.O., tinha mais clareza dos determinantes legais. Questionamos se esse mesmo procedimento não poderia ter sido adotado nos demais casos, haja vista que não houve implicações para a apuração de responsabilidades ou mesmo para o desfecho sentenciado.

Algumas perguntas podem ser elaboradas com base nos trâmites: a não condução ocorreu por se tratar de conflito envolvendo dois estudantes e não um adulto? Ou por ser, no caso, uma criança e um adolescente? Ou ainda por um melhor entendimento da legislação e da prescrição legal prevista no ECA, sobre o melhor interesse da criança e do adolescente?

Nos casos anteriores, nos parece, dentro da lógica punitivista, que a condução teria o intuito de responsabilização dos adolescentes ou moralização diante dos demais alunos da escola, o que temos visto em outros estudos, a criminalização antes de o crime ser constatado de fato. A condução dos adolescentes até a delegacia como punição e exemplo aos demais alunos parece ser a explicação/entendimento da unidade escolar, quando atentamos para os supostos atos infracionais e seu desfecho, que em muito pouco diferiram, ou seja, todos foram entendidos pelo poder judiciário como de baixa gravidade, não houve a tipificação do crime, bem como foram remidos sem qualquer apuração/investigação/estudo.

Porém, precisamos ainda mencionar como, em todos esses casos, a ausência de estudos sociais e psicológicos invisibiliza esses adolescentes, deixando o sistema socioeducativo e protetivo de atuar na prevenção ou mesmo na garantia dos demais direitos violados a que muitos jovens têm sido submetidos. A não presença de estudos psicossociais foi também constatada na pesquisa realizada por Bonalume (2020). A ausência desse estudo é acompanhada pela falta de informações sobre a situação escolar desses jovens.

Considerando que esses jovens foram inseridos, por iniciativa das escolas, no sistema de justiça, caberia a esses “operadores” do direito tomar conhecimento, de maneira pormenorizada, das reais condições de vida desses jovens, haja vista ser a doutrina da proteção integral o balizador de todas as ações no sistema socioeducativo em tese.

Caso 5 – Destruição ao patrimônio e ameaças

Trata-se de procedimentos adotados em relação a dois jovens de 14 anos (Jorge e Arthur). Consta que a Polícia Militar foi solicitada e que a diretora/vítima informou:

[...] dois indivíduos haviam invadido a escola e estavam pelas imediações. Durante o patrulhamento foram avistados os adolescentes, os quais, ao avistarem a viatura policial tentaram se evadir pulando o muro do projeto social que fica atrás da escola. Segundo a diretora, os dois adolescentes estiveram no período da manhã na escola pedindo vaga para estudar. Com a negativa da vaga se mostraram alterados e foram convidados a sair do estabelecimento, sendo necessária a presença do inspetor de alunos para retirá-los. No período das 15h, os adolescentes pularam o muro da escola e alterados começaram a chutar as portas e mesas, e com tom intimidador disseram as seguintes palavras de baixo calão a diretora: “sua puta, vagabunda, vadia, vai tomar no cu, sua diretora vaca, vou jogar uma bomba na sua cabeça, vou pegar uma arma e te matar”. Quando a diretora pegou o celular para chamar a polícia, os adolescentes se evadiram pulando o muro e ainda debocharam dançando em cima do muro.

A informação dada pelo policial que atendeu a ocorrência foi de que os adolescentes “estavam exalando odor etílico e que durante a condução até o plantão policial debocharam da situação dizendo que nada aconteceria com eles” (B.O.). Os adolescentes foram ouvidos e em seguida liberados mediante termo de compromisso às suas respectivas genitoras, entretanto, não existia nos autos do processo os termos de declarações feitas em sede policial. Consta no processo o termo de audiência da diretora, o que indica que, diferentemente dos outros casos, ela compareceu à delegacia de polícia. No termo de declaração da diretora constou:

[...] por volta das 11h os adolescentes teriam entrado na escola, talvez pelo próprio portão que às vezes fica aberto. Lá dentro começaram a chutar portas, bater nas mesas e promover algazarras. Após muita insistência dos funcionários foram embora, retornando cerca de uma hora depois, repetindo as mesmas farras. Foi acionada a polícia, contudo antes da sua chegada os adolescentes fugiram. Por volta das 16h30min, já exalando álcool e/ou outras substâncias, subiram novamente nas mesas, bateram portas e foram em algumas salas atrás de dois alunos, os quais diziam que iam agredir. Não foram identificados esses eventuais alunos. Também falaram que jogariam bomba na escola e que queriam vaga para estudar ali e se não fossem lhes dado estourariam a cabeça da diretora. Também dançavam e debochavam das professoras, sendo parte deste deboche filmado. Eles correram da polícia, mas foram alcançados na rua e detidos. A diretora ressalta em sua fala que conversou com a mãe de um deles que confidenciou que não sabe mais o que fazer com o filho. (Termo elaborado na Delegacia de Polícia)

A autoridade policial não apresentou qualquer investigação ou relatório sobre os fatos. Apenas o B.O. constou nos autos enviados ao Ministério Público.

Cabe observar que, à época dos fatos, os dois adolescentes (14 anos) eram ex-alunos da escola em questão. Schilling (2014, p.80), ao discutir as violências identificadas como depredações,

furtos e invasões aos prédios escolares, afirma que: “A interpretação oferecida nesse caso é a de que tais ações são cometidas por ex-alunos excluídos pela escola do processo educacional”. Cabe lembrar o estudo de Sposito (2001) que apontou mudanças nos padrões de violências no contexto das escolas públicas, indicando a manutenção de atos de vandalismo (que já ocorriam), mas também agressões interpessoais, com o aumento de agressões verbais e ameaças.

Voltando ao caso, na certidão de antecedentes constavam quatro processos contra Jorge, um por furto, sendo concedida a remissão cumulada com a medida de liberdade assistida (LA) por seis meses e inclusão no programa oficial ou comunitário de tratamento, orientação e auxílio a alcoólatras e toxicômanos; um por roubo, sendo aplicada medida socioeducativa de LA por seis meses e medida protetiva para o adolescente e sua genitora com encaminhamento ao Creas; um por furto tentado, sendo concedida a remissão e aplicada a medida protetiva de matrícula e frequência em estabelecimento oficial de ensino fundamental; e, por último, um por posse de entorpecente ainda em andamento.

Pelo histórico é possível perceber que Jorge tinha envolvimento com o uso abusivo de drogas, com diversos encaminhamentos para a rede de atendimento, juntamente com a mãe. Esse histórico evidencia como os sistemas protetivo e socioeducativo não se mostram capazes de provocar mudanças na dinâmica de funcionamento desses jovens e suas famílias. A manutenção da lógica punitiva e *socio penal* parece manter e agravar a condição psicossocial desses jovens, levando cada vez mais precocemente ao uso abusivo de drogas, evasão escolar e envolvimento com atos infracionais, sem que as intervenções permitam ao próprio jovem entender esses processos e fazer escolhas autônomas.

Como afirmou Schilling (2014, p.73) em relação às escolas, “Clamase por polícia, pela mediação do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente”. Ainda, para a autora: “São escolas que reagem, dessa forma, às contradições e aos desafios da educação numa sociedade da

insegurança, com sua ‘sobrecarga de seguranças’, diante dos ‘medos à solta’”. (Schilling, 2014, p.73).

Assim, a passagem pela delegacia, pelo sistema de justiça e socioeducativo parece em nada ter contribuído para a garantia de seus direitos humanos fundamentais, mas sim para a construção de uma identidade de “infrator”, “de problema”, pela qual passa a ser reconhecido, valorizado e por vezes temido. A afronta à instituição escola e a seus atores demonstra claramente o significado construído para as ações falso-protetivas, sendo, portanto, um engodo socioeducativo.

Nesse caso, o promotor ofereceu representação contra Jorge, sendo agendada a primeira audiência. Como não houve o comparecimento da diretora da escola/vítima, foi proposta a remissão pura e simples, conforme consta nos autos e com a concordância do defensor público:

[...] verificando a melhor as circunstâncias em que os fatos ocorreram, onde o adolescente estava exaltado por lhe ser negada vaga na escola e o teor da ameaça, que o que tudo indica não foi levado a sério pela vítima, entendo que não há gravidade suficiente na transgressão praticada pelo jovem para continuidade do procedimento. Sendo assim, requeiro conceda-se a remissão judicial ao representado, como forma de extinção do processo, com base no artigo 188 do ECA. (MP, Termo de Audiência)

Observamos que o judiciário se manifestou da mesma forma. Verificamos que a representação possibilitou o andamento do processo e a constatação da baixa gravidade do ato ou ainda a pouca relevância para a vítima, concluindo-se pela remissão. No entanto, para Arthur (o outro adolescente) o entendimento foi bem diferente.

Arthur (14 anos), em oitiva informal, declarou não serem verdadeiros os fatos.

Somente foi até a escola com o intuito de solicitar uma vaga para estudar e como diretora se negou a conceder-lhe uma vaga e mandou

se retirar do local, o declarante recusou-se a sair dizendo que não tinha medo que ela chamasse a polícia. Na sequência, a polícia chegou na escola e o conduziu até a delegacia. Disse ainda, que não estuda desde a 6ª série do Ensino Fundamental, não trabalha, não é usuário de drogas, não consome bebidas alcoólicas ou tabaco. Pela genitora foi dito que o filho é desobediente. (Termo de O. I., Arthur)

Após o adolescente ser ouvido, o Ministério Público indicou a remissão como medida, com as mesmas alegações presentes nos casos anteriores, entretanto, mesmo concedido o “perdão”, sugeriu a aplicação de uma medida socioeducativa clausulada:

Diante do exposto, com fulcro nos arts. 126, 180, II e 201, I ambos do ECA, obtendo a concordância do(a) menor e seu (sua) responsável, concedo a remissão a(o) adolescente como forma de exclusão do processo, independente da imposição de qualquer medida socioeducativa (atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua participação no ato infracional). Aguardo homologação judicial e, com fundamento no art. 127, da Lei 8.069/90, recomendo a imposição de duas das medidas socioeducativas previstas nos incisos I a IV e VII do art. 112 do ECA, especialmente a prestação de serviço à comunidade por 6 meses e a matrícula com frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental.

Neste caso, cabe outra observação importante sobre os procedimentos e, mais ainda, sobre como a remissão, juntamente com a aplicação de medidas socioeducativas, implica na utilização do modelo sancionatório como fundamento, qual seja, o melhor interesse do jovem. Amparado no art. 127 do ECA, o promotor concede a remissão como forma de exclusão do processo e recomenda a matrícula com frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental, chamado erroneamente de medida socioeducativa, bem como a medida de prestação de serviço à comunidade pelo prazo de seis meses. O que é um direito constitucional

e no ECA se constitui, na visão do promotor, em uma medida socioeducativa.

Art. 127. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação. (Brasil, 1990)

Dessa forma, a remissão consiste na exclusão do procedimento de apuração sem averiguar a veracidade e autoria dos fatos, o que parece coerente, quando se utiliza de elementos outros para compreender o histórico dos jovens envolvidos. Entretanto, dois aspectos devem ser destacados: 1) vimos que o levantamento de antecedentes sempre está presente nos processos; 2) a promotoria e judiciário indicam a matrícula em escola como medida socioeducativa, quando deveria ser entendida como uma medida protetiva (conforme o ECA), ou seja, um direito que estava violado constitui-se em um entendimento complicado, quando repassado ao jovem, suas famílias e demais serviços. Para os jovens a escola/educação figura, nesse contexto, como uma “punição”, e seu retorno à instituição será marcado por essa lógica policial.

Em outros estudos, como os de Bonatto (2019) e Souza (2019), sobre a socioeducação, a escola aparece como uma punição, como parte da medida, e, portanto, não faz sentido na vida desses jovens, haja vista que o afastamento da escola anteriormente se deu pelo fracasso/dificuldades ou mesmo pela ausência de sentido em frequentar uma instituição com uma promessa de futuro com a qual eles não se identificam. Ou melhor, a escola não mais corresponde a esse papel, a expectativa de garantia de um futuro melhor, como afirma Schilling (2014, p.75):

Em algumas escolas, que não conseguem realizar a educação como direito, nem sequer se pode almejar uma mudança de status, alcançar uma profissão, pois a equação “estudo/emprego”

encontra-se truncada. No máximo esses jovens conseguirão reproduzir a condição de seus pais, como assalariados sem qualificação.

Esse procedimento de aplicação de medida após remissão implica em uma punição sem conformação da materialidade do ato, ou seja, uma medida aplicada sem que de fato seja comprovado o ato infracional; sem o adolescente ter tido a oportunidade de defesa em um processo de apuração não finalizado; e, ainda, sem chances de recorrer das decisões judiciais. Bonalume (2020) mostra que em 78% dos processos que estudou não constou o recurso de apelação, e em 18,8% o recurso foi proposto pela defesa, sendo negado. Fica evidente que a defesa desses jovens, quando tratamos de ato infracional, é praticamente nula, ainda que a medida socioeducativa mais aplicada tenha sido a internação (51,9% dos casos).

A lógica punitivista, amparada no sistema *sociopenal*, julga e criminaliza esses jovens sem que de fato exista, no aparato judicial, o direito ao contraditório e a ampla defesa, pois os defensores públicos que representam esses jovens, na maioria das vezes, desconhecem os processos, figurando apenas como uma garantia de não nulidade dos atos, sem exercer e acreditar, de fato, no direito de defesa para os adolescentes, conforme constatamos nos casos aqui narrados. Não encontramos a atuação do defensor público nesses processos. Portanto, a lógica *sociopenal* predomina sobre o socioeducativo, traves-tido de melhor interesse do jovem.

Ainda sobre a medida socioeducativa clausulada, questionamos se esse procedimento, bastante comum em algumas comarcas brasileiras, fere o princípio da dúvida *pró-réu*, ou ainda que todos são inocentes até que se prove a responsabilidade. Refiro-me ao fato da concessão de uma remissão clausulada com uma medida socioeducativa. A sanção aplicada sem comprovação do ato infracional e dita como sendo definida com base na personalidade do jovem e seu contexto social, sem qualquer estudo pormenorizado desse jovem.

Sobre esse procedimento, encontramos visões jurídicas diferentes. Como aponta Ramidoff (2016, p.5): “a remissão concedida pelo órgão de execução ministerial – enquanto exclusão do

processo – apenas poderia ser cumulada com medidas protetivas, mas, não com medidas socioeducativas”. Ainda, na avaliação do jurista, a remissão clausulada, por ele denominada de “remissão qualificada”, tem sido responsável pelo grande número de descumprimento de medidas, dada as dificuldades de se acompanhar o cumprimento.

Enfim, a “remissão qualificada” tem demasiadamente aumentado o número de processos destinados ao acompanhamento do cumprimento de medidas socioeducativas, os quais não têm sido cumpridos pelos adolescentes – e devidamente acompanhados por seus pais e equipes técnicas –, transformando-se, assim, em um dos principais fatores para a determinação judicial de medidas, “em meio fechado” (semiliberdade e internação), em razão do descumprimento “injustificado”, e da reiteração da prática de “atos infracionais”. Vale dizer, o maior número de descumprimento injustificado de medidas socioeducativas, assim como de cumprimentos inadequados e incompletos, é decorrente da cumulação de tais medidas no momento da concessão ministerial de remissão. (Ramidoff, 2016, p.6)

Olhando para o desdobramento de apuração nos dois casos, tem-se que Arthur, a quem foi atribuída atitude idêntica à de Jorge, acabou cumprindo uma medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade. Nos dois processos trabalharam os mesmos promotores de justiça e juiz. Considerando que nada diferente foi imputado a um ou ao outro, e se observarmos Jorge (que teve a remissão concedida), constavam quatro procedimentos de apuração de ato infracional contra nenhum do adolescente Arthur, e este segundo, sem a apuração do devido processo, foi penalizado mais duramente. Observamos que a diferença de procedimentos adotados implicou em uma medida socioeducativa para Arthur. Questionamos como teria sido a finalização caso Arthur tivesse a chance de ter na audiência de apresentação a presença do defensor público e o estudo psicossocial. Portanto, um caso considerado sem gravidade pelo poder

judiciário implicou no cumprimento de uma MSE por seis meses para um adolescente que nunca havia respondido a nenhum processo judicial e com seu procedimento arquivado.

Fica evidente a não atuação da defesa, principalmente no caso de Arthur, que, com base na sentença de Jorge, poderia ter solicitado a revisão da medida. No processo de Arthur, nada consta em termos de estudos psicossociais ou histórico escolar. Apenas os Termos de Oitiva Informal e o B.O. foram suficientes para a determinação da medida.

O representante do Ministério Público ofereceu representação a Jorge sob o argumento de que o jovem havia desacatado e ameaçado de morte a diretora da escola. Este foi o único processo em que o ato infracional foi qualificado. No caso de Jorge, com a designação de audiência pelo juiz, foi também solicitado estudo social e avaliação psicológica. Portanto, parece que o estudo social e avaliação psicológica se mostram necessários quando se instaura o procedimento de apuração do ato infracional. Ao passo que, para o outro jovem, Arthur, a remissão e a aplicação cumulativa da medida de prestação de serviço à comunidade, pelo prazo de seis meses, além de matrícula com frequência obrigatória na escola, foram homologadas pelo juiz. Os termos da sentença proferida pelo juiz, para os dois adolescentes, apenas reproduziram o que foi sugerido pelo Ministério Público, sem qualquer fundamentação para aplicação da medida.

A efetividade das medidas, na lógica *sociopenal*, parece não produzir qualquer mudança na trajetória de vida e escolar dos jovens e de suas famílias. Nem mesmo o entendimento sobre esse processo de apuração de ato infracional e cumprimento de medida socioeducativa parece existir. Em diferentes estudos (Souza, 2019; Bonatto, 2019; Bonalume, 2020) fica evidente que para eles o cumprimento da medida consiste em “assinar carteirinha”. No caso de Jorge, isso ficou notório, haja vista que efetivamente o que ocorreu foi apenas a reinserção escolar precária, ou seja, retornou para as mesmas condições anteriores, porém agora marcado pelo rótulo de infrator. Como apontou Cardoso (2017), na trajetória desse jovem, acrescido ao fracasso escolar, adensou-se a identidade do infrator.

Em suas trajetórias de vida e no sistema socioeducativo, os jovens passam por tantos profissionais/serviços e não compreendem minimamente o que constitui uma medida socioeducativa, mas vivem, sem qualquer elaboração, as marcas dessa experiência. Pensamos que a dualidade na aplicação e execução das medidas reflete o próprio entendimento dos operadores do sistema, no judiciário ou nos demais serviços designados em executá-los, conforme nos apresenta Bonatto (2019, p.93) em sua pesquisa com os orientadores de medidas em diferentes unidades de Creas:

Diante da impotência indicada pelos profissionais em relação a possibilidades de transformação da realidade, outro aspecto que emerge nas falas dos orientadores de medida entrevistados nesta pesquisa é possível perceber também, semelhante ao constatado por Lazzarotto (2014), que persiste certa culpabilização do jovem e da família, indicando a individualização dos problemas sociais que acabam por promulgar a herança da doutrina da situação irregular prescrita nas legislações correlatas anteriores ao ECA.

No caso de Arthur, posteriormente, foi juntado ao processo o Plano Individual de Atendimento (PIA) apresentado pela equipe técnica do Creas, informando um pouco do histórico do jovem:

Trata-se de jovem primário em medida socioeducativa, sendo autuado por ato infracional tipificado como dano. Arthur está com 15 anos de idade e reside com os pais, [...], juntamente com os irmãos: [...] (22), que trabalha no shopping [...], na praça de alimentação [...]; [...] (18), que trabalha como vigilante [...] e [...] (13), que frequenta o projeto [...]. Além destes, residem com a família: [...] (5) e [...] (2 meses), filhos “de sua irmã de 22 anos” [...] “o pai” trabalha como pedreiro particular e tem uma renda mensal de aproximadamente R\$ 1.600,00, e “a mãe” trabalha no setor de limpeza de um estabelecimento comercial na cidade [...] e sua renda mensal equivale à R\$ 800,00.

Esse histórico, em tese, poderia ter subsidiado a decisão judicial, mas só foi possível com o cumprimento da medida. A equipe do Creas propôs no documento PIA de Arthur que ele frequentasse a escola diariamente, com acompanhamento pela equipe sobre a frequência e rendimento, além de capacitação profissional, encaminhando-o a um curso profissionalizante e, como prestação de serviço à comunidade, apoio técnico à equipe do Creas.

Portanto, a execução da medida mostra a necessidade de se garantir um direito humano fundamental e constitucional, o da educação, ficando os técnicos de referência como supervisores desse processo e uma prestação de serviço sem clareza de sua relação com o suposto ato infracional cometido pelo jovem.

Mais uma vez, afirmamos que o sistema parece funcionar na lógica *sociopenal*, haja vista que a medida não guarda qualquer relação socioeducativa com os atos praticados ou, ainda, não apresenta qualquer elemento diferenciador ou com potencial de transformação da trajetória de vida e escolar do jovem. Mantém-se, portanto, na mesma lógica do que muitos jovens relatam sobre essa supervisão técnica, de “assinar a carteirinha”, que consiste em frequência ao Creas para prestar contas de sua conduta.

Não se trata de culpabilizar os profissionais desses serviços, considerando que pouquíssimas oportunidades são disponibilizadas pelo poder público para inserção dos jovens pobres (políticas públicas voltadas ao público juvenil), como mostrou o estudo desenvolvido por Cecarelli (2021) sobre políticas públicas direcionadas à população jovem no mesmo município dos casos aqui explorados, destacando-se a ausência de possibilidades quando se olha para a juventude pobre.

O que constatamos foram procedimentos que dizem respeito a uma lógica policalesca e punitivista que compreende a medida socioeducativa como uma forma de controle sobre os corpos, sobre os comportamentos dos adolescentes, sem interferir no modo de vinculação desses jovens com os serviços, com a comunidade, com a escola ou, ainda, com o ato infracional. Nenhuma outra proposta é, de fato, apresentada a eles. Como esperar que o sistema possa

garantir a não reincidência? E, mais ainda, a superação do fracasso escolar com a garantia de conclusão da escolaridade, ainda que exista a previsão legal de se construir um projeto de vida no momento de cumprimento de uma medida socioeducativa.

Vemos como esse processo de apuração e execução de medidas socioeducativas se constitui em um embuste, ao observar que, no caso de Arthur, na avaliação técnica psicológica constava que se trata de um jovem primário em medida socioeducativa, sendo autuado por ato infracional tipificado como dano, o que, em nosso entendimento mostra-se equivocado, já que no processo afirma-se que Artur teria praticado um ato infracional equiparado aos crimes de ameaça (art. 147 do CP) e desacato (art. 331 do CP).

Consta também no processo que, um mês após a sentença, foi confeccionado o primeiro relatório da equipe técnica do programa de atendimento, informando que o adolescente se encontra internado na Fundação Casa (Centro de Internação Provisória – CIP), e, no documento da Fundação Casa, consta que Arthur ficou internado provisoriamente durante 34 dias na unidade e já estava em liberdade. Mediante esta informação o juiz proferiu:

Ante a informação de fl. 40 que o adolescente foi desligado da Fundação Casa em [...], oficie-se o Creas para retomar o cumprimento da medida de prestação de serviços à comunidade. (Despacho do juiz)

Mesmo com muitos fatos novos, nenhuma proposta de revisão foi identificada no processo. Alguns meses depois foi adicionado ao processo o 1º Relatório de Acompanhamento feito pela equipe do Creas, informando

[...] que o jovem compareceu a todos os atendimentos agendados, que o adolescente permaneceu matriculado na Escola [...], cursando o 6º ano do Ensino Fundamental (EJA), com baixa frequência escolar. Que informou estar fazendo uso de drogas (maconha), sendo sugerido encaminhamento ao CAPS I, o que foi recusado por

Arthur, alegando fazer uso para “esquecer dos problemas, e que não é dependente” (*sic*).

Passados quatro meses, novo relatório foi anexado ao processo, fazendo constar que Arthur cumpriu a medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade (PSC), tendo desempenhado todas as atividades a ele destinadas. No documento foi sugerido o encerramento da medida.

Acompanhando a trajetória de Arthur, evidenciamos que a medida de PSC foi cumprida, mas seu efeito socioeducativo parece ter sido nulo, haja vista que, em meio a essa execução, o jovem se envolveu com outros atos infracionais, pelos quais já estava cumprindo outra medida, a de liberdade assistida. Não tivemos acesso a esse novo processo, mas fica evidente que, dada a privação de liberdade por 34 dias, os atos praticados podem ter sido mais gravosos em relação ao primeiro, que, em tese, foi remido, ou seja, o jovem cumpriu a medida de PSC sem ter um processo de apuração do ato infracional.

Esse movimento nos parece bastante interessante por evidenciar o possível fracasso das medidas socioeducativas, seja pela forma como é entendida e aplicada ao jovem, sem qualquer vinculação do ponto de vista do sentido que elas têm para o jovem em relação aos atos praticados, bem como pelo engodo de sua execução. Essa execução mobiliza diferentes atores e recursos, mas se mantém na lógica do controle, contradizendo o que se espera quando observamos os princípios do ECA – seu caráter formativo e de desenvolvimento integral.

Lembramos que esses procedimentos também se respaldam no que está descrito no Sinase (Brasil, 2012a). Como defender este modelo com a evidência de seu fracasso? Os números apontam que a reincidência no sistema socioeducativo é altíssima. Ao mesmo tempo, como promover uma discussão profunda sem cair no retrocesso da redução da idade penal, permitindo o encarceramento de adolescentes/jovens muito precocemente, em um sistema prisional ainda mais perverso?

Tal como no modelo socioeducativo, o sistema prisional brasileiro se configura como o espaço de punição dos pobres, com diversos problemas do ponto de vista estrutural, organizacional, político e legal que poderíamos nomear de verdadeiros espaços de tortura autorizados pelo Estado e de violação de direitos humanos. Muitos estudos podem ilustrar essa afirmação, que não será aprofundada aqui por não ser objeto principal de reflexão neste trabalho e demandar outras frentes de discussão.

Retomando as medidas socioeducativas, sabemos que as contradições e angústias perpassam esses 32 anos do ECA (1990) sobre os quais nos propomos a analisar potencialidades em uma legislação que, em sua constituição, carrega a contradição entre o socioeducativo e o *sociopenal*.

Como observamos no caso de Jorge e Arthur, envolvidos no mesmo ato, com procedimentos diferentes, os desfechos implicaram em uma punição (no caso de Arthur, que era pela primeira vez criminalizado, sem de fato haver a atribuição de uma responsabilidade) e marca em sua trajetória, construindo, desde então, uma carreira no mundo ilícito, opostamente ao que se pretendia. A ele foi dirigida uma medida punitiva e não socioeducativa, haja vista que a remissão já havia sido concedida. Levá-lo a cumprir uma medida parece fundamentar-se apenas na perspectiva moral e não no melhor interesse do jovem.

No caso de Jorge, com um histórico diferente, foi concedida a remissão sem qualquer outra implicação, retornando aos estudos na mesma escola onde foi denunciado. O estudo psicossocial que permitiu a fala do jovem e de sua genitora, além do melhor entendimento do caso, culminou na remissão sem aplicação de medida cumulativamente. Esse procedimento parece ter causado mais benefícios e possibilidades de compreensão dos fatos e permitiu que o jovem se reinserisse na escola.

Nestes casos, podemos extrair que uma medida protetiva para jovens pobres e criminalizados pela escola pode ser mais efetiva que uma medida socioeducativa, pois a segunda configura-se como uma solução mais para os anseios da sociedade punitivista que para

o próprio jovem, sobrepondo-se o código moral sobre os direitos humanos de jovens pobres.

8.2. Considerações sobre os modelos educativo e sociopenal

Quando passamos a analisar as ações dos atores jurídico-sociais dentro das fases dos processos, deparamos com diversas práticas questionáveis diante do que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o próprio Sinase (Brasil, 2012a). Na fase policial, assim como para a escola, parece-nos que a condução do adolescente é o ato que mais tem relevância, visto que muitos procedimentos fundamentais são deixados de lado pela autoridade policial. Neste momento, ambas as instituições deixam de levar em consideração a exposição do adolescente a uma situação que pode ser constrangedora e que no mínimo o expõe ao ambiente que compreende a delegacia.

Poderia ser desconhecimento, mas essa hipótese é pouco provável, em uma legislação com mais de trinta anos em vigor. Esses procedimentos parecem fortemente ancorados na lógica punitivista, no “dar exemplo” para moralizar os demais alunos, instituindo o medo. Mais que ter consequência em um processo judicial, vemos que a imediatividade da punição faz mais sentido que a apuração do ato. Isso fica bem evidente no caso envolvendo a diretora da escola que não compareceu à audiência para testemunhar. Curioso observar que o adolescente retornou aos estudos, através da medida socioeducativa, na mesma escola onde os fatos ocorreram.

O papel fundamental do delegado em conduzir uma investigação se mostrou deficiente quando constatamos que nenhum dos processos continha o relatório da autoridade policial, em que deveria constar pelo menos a descrição das ações empenhadas pela polícia para a averiguação dos fatos. Mesmo diante de versões unilaterais e declarações contraditórias proferidas pelas partes envolvidas, não houve demonstração de interesse da polícia em investigar os fatos

ocorridos. Essa prática se mantém nas instituições por não existir questionamentos das autoridades que atuam no processo, principalmente por parte do judiciário ou defensor público. Se a investigação fosse exigida pelo judiciário, provavelmente a prática se modificaria. Constatamos a naturalização das violações de direitos de jovens que se envolvem com atos infracionais, cuja penalização antecede a comprovação de autoria. A moralidade se sobrepõe ao reconhecimento de direitos, invisibilizando os sujeitos concretos, ou mesmo os desumanizando.

O fato de as infrações serem de menor potencial ofensivo não quer dizer que elas não devam ser investigadas. Não pode a polícia fazer o mero registro dos fatos sem qualquer apuração, deixando de apresentar, entre inúmeros elementos, a tipificação do ato infracional, a exemplo do que ocorreu nos processos analisados, ou ainda deixar de localizar os responsáveis quando do registro de um boletim de ocorrência.

Em um dos processos analisados, observamos que a autoridade policial entregou/liberou sob termo de responsabilidade o adolescente para outra pessoa que não os pais ou responsável legal. Nessa situação é clara a ilegalidade do procedimento adotado, haja vista que nesse documento a pessoa se compromete em apresentar o jovem ao Ministério Público. Entretanto, parece ser desconsiderada a responsabilidade delegada a uma pessoa que provavelmente não teria condições de cumprir com o acordado.

Diante da inércia da autoridade policial fica evidente o descaso com a apuração dos casos envolvendo adolescentes. Após a escola optar pela intervenção policial, o boletim de ocorrência confeccionado chega até o Ministério Público, iniciando-se a fase ministerial.

Essa fase é marcada por conduções coercitivas dos adolescentes que não se apresentaram nas datas e horários agendados. Observamos que os termos de oitiva informal e remissão apresentam-se como documentos sucintos, com base em depoimentos breves dos jovens e de seus pais, com concessões e requisições fundamentadas de forma genérica e pouco aprofundadas. Entendemos que o breve encontro dos adolescentes e seus genitores com o promotor de justiça

não é suficiente para que ele afirme que conhece as circunstâncias e consequências do fato, o contexto social, bem como a personalidade do adolescente e sua participação no ato infracional. Conhecer esses requisitos não é uma tarefa simples.

Almeida (2019) indica ser a oitiva informal um momento fundamental para formar a convicção da promotoria e, principalmente, se constitui em um direito do adolescente. Ainda, segundo o autor, a oitiva informal pode substituir o inquérito policial, dando agilidade ao processo.

Entretanto, considerando sua relevância, para mim ficou evidente na análise dos casos que nenhum tipo de estudo psicossocial é realizado nessa fase, bem como nenhum outro documento ou histórico do jovem é anexado para subsidiar a decisão. Apenas foram acrescentados ao processo informações sobre idade, escolaridade e filiação, além do breve relato dos jovens, respondendo ser verdadeiros ou não os fatos narrados. Na leitura dos fatos, geralmente termos técnicos são utilizados pela autoridade policial, sem esclarecimentos ao adolescente. Um exemplo disso pode ser observado no documentário *Juízo* (2007), em que a juíza faz a leitura do B.O. e pergunta para o jovem se era verdade. Em uma cena, o jovem responde com uma pergunta: “o quê?” demonstrando que não compreendeu o que foi lido. Tem-se que, na maioria dos casos, o B.O. registrado pela autoridade policial se constitui como a verdade dos fatos.

Portanto, nos casos aqui discutidos, as versões da escola e da autoridade policial no momento da ocorrência definiram, em grande parte, a verdade dos fatos e subsidiaram as decisões do Ministério Público. No caso do aluno que alegou não estar presente na escola no dia, até mesmo um dado simples de verificação passou como irrelevante. Nada do que os jovens relatam é considerado, quando lhes é permitido se manifestar. Almeida (2019) considera esta fase como o momento que exige do Ministério Público maior dedicação e sensibilidade, no entanto, diferentemente disso, tem se portado como cartorário.

[...] cumpre esclarecer a importância da sensibilidade do agente ministerial ao realizar este ato, se atentando para as causas que

levaram o adolescente a praticar o ato infracional, bem como a realidade social em que o adolescente está inserido. [...].

[...]

De nada adianta simplesmente transcrever a narração do adolescente e aplicar sempre a mesma medida socioeducativa indiscriminadamente, sem se preocupar com aspectos pessoais e íntimos do adolescente. (ALMEIDA, 2019, p.137, 142).

Parece haver uma suposição de conhecimento sobre a personalidade dos adolescentes e uma expectativa de como eles se comportam, o que permite aos atores do Ministério Público já apresentarem uma fundamentação de conhecimento desses adolescentes. Essa visão, provavelmente fundamentada na perspectiva naturalizante, universal e patológica, ainda hegemônica e pouco questionável, atribui um pseudoconhecimento sobre os sujeitos envolvidos nos processos. Dessa forma, pensamos ser importante um questionamento sobre essa visão hegemônica, possibilitando outras formas de compreender a adolescência/juventude enquanto social e historicamente produzida e significada por cada sujeito, em suas condições concretas de vida. Como afirma Almeida (2019, p.142), na oitiva informal o Ministério Público deve ter como princípio:

[...] o respeito à peculiar condição do adolescente como pessoa em desenvolvimento, impondo uma análise da conduta infracional sob uma ótica diferenciada, sem perder de vista que não se está lidando com um imputável, mas com adolescentes que, na forma da lei e da Constituição Federal, são destinatários da proteção integral por parte do Estado.

Todos os casos aqui apresentados e discutidos tiveram a remissão concedida, mesmo que em fases distintas do processo, e, em alguns casos, foi aplicada em conjunto uma medida socioeducativa. Em nosso entendimento, a remissão cumulada afronta os princípios constitucionais de ampla defesa e do contraditório, pois não oferece ao adolescente a possibilidade de ter um processo justo com o

verdadeiro esclarecimento dos fatos. Isso nos faz questionar o quão claro fica para os adolescentes e seus responsáveis com o que eles estão concordando quando assinam o documento, e se é explicado a eles que o jovem pode não concordar e optar pelo seguimento do processo. Segue a forma punitiva em detrimento do educativo, portanto, o *sociopenal* sobre o socioeducativo se materializa na prática operacional do sistema.

Mais um ponto que não fica esclarecido ou fundamentado na manifestação do MP é o tempo estimado por ele para o cumprimento da medida socioeducativa. Não constava nos processos uma justificativa, por exemplo, para a aplicação da medida de prestação de serviço à comunidade ser estabelecida em seu prazo máximo de seis meses e a medida de liberdade assistida no seu prazo mínimo de seis meses.

Já na fase judicial o que chama a atenção é a concordância unânime e sem questionamentos do juiz com os requerimentos do Ministério Público. Não há dúvidas de que o MP é um órgão importantíssimo para a administração da justiça, contudo parece estar sendo ele o protagonista nas decisões do judiciário quando se trata de jovens envolvidos com atos infracionais. O Ministério Público ocupa um papel de destaque na condução do procedimento de apuração/definição do ato infracional. O juiz acata e concorda em 100% as requisições e pedidos do MP sem questionamentos, além disso, em suas sentenças deixa de fundamentar sua concordância, utilizando-se da simples repetição do texto apresentado pelo promotor de justiça sem qualquer preocupação com os sujeitos envolvidos naquele ato. Essa dinâmica de atuação do judiciário foi também relatada por Bonalume (2020, p.269) em seu trabalho de campo, acompanhando algumas audiências:

A sala da audiência se revela como um espaço que comporta dois mundos bastante diferentes. De um lado os operadores sociojurídicos em sua rotina de trabalho, e do outro o sofrimento estampado, principalmente no rosto das mulheres, que majoritariamente acompanham seus filhos, é provável que esse seja o único momento

em que o caminho dessas pessoas se encontrem, no exato instante em que a “justiça” com todo seu aparato legal, determinará a próxima etapa da trajetória de vida do adolescente\jovem presente naquele espaço. Há ali uma distância que é percebida não somente pela disposição do mobiliário, ou pela distribuição dos assentos, essa distância é social, é de classe, é aquela que deixa evidentemente claro o lugar ocupado pelo sujeito social na pirâmide societária.

As sentenças analisadas não trazem o relatório dos fatos, a tipificação do ato infracional nem a fundamentação para a aplicação da medida. Não há presença de defensor particular ou público em nenhum dos processos. Com isso, torna-se importante discutir e analisar a necessidade de uma maior participação desse ator para que seja garantido o princípio da ampla defesa e do contraditório. Nesse quesito, o resultado de pesquisa soma-se a outros estudos sobre o sistema de justiça (Costa, 2005; Sartório; Rosa 2010; Silva, 2015), em que se verificou uma atuação muito frágil, quando não inexistente, de defesa técnica e a presença de uma tendência à desconsideração da autodefesa. Bonalume (2020, p.271) mostra como esse momento se constitui em uma “punição” e violação de direitos básicos fundamentais:

Nos momentos que estivemos acompanhando as audiências e no próprio cotidiano de trabalho no judiciário, deparamo-nos com, sobretudo garotos, atravessando os corredores do Fórum, quase intermináveis, quando se está algemado. O som das algemas, a cabeça baixa e o corpo franzino revelam seu estado de constrangimento que se torna ainda mais severo no momento em que tentam abraçar a família ou mesmo no ato de assinar o termo de audiência, cujo teor contempla a sua própria sentença.

A autora mostra como a audiência, com a presença dos responsáveis, pode mostrar um jovem para além do que consta no B.O., face negada no processo, quando esse momento não ocorre, como vimos na maioria dos casos, principalmente no de Arthur. Reproduzo aqui

dois trechos do diário de campo de Bonalume (2020) para ilustrar a relevância do estudo psicossocial ou da continuidade da apuração, para melhor entendimento e fundamentação de qualquer medida a ser adotada pelo judiciário. Em nosso entendimento, a remissão sem apuração e com medida clausulada se torna uma ferramenta do sistema *sociopenal*, que modula a invisibilidade desses jovens pobres.

Na sala de audiência, hoje pela primeira vez vi um avô, acompanhando seu neto. É uma pessoa idosa, no momento que foi fazer o seu depoimento, sua voz estava embargada e quase não se dava para ouvir e foi orientado a falar mais alto, parecia estar fazendo um esforço imenso para conseguir estar ali perante as autoridades falando de seu neto. A juíza pergunta se ele deseja falar mais alguma coisa e o mesmo afirma que sim e lhe faz um pedido – “por favor doutora, dá uma chance para ele, eu vou cuidar dele, eu te prometo, ele é um menino bom e muito trabalhador”. O adolescente trabalhava e morava com esse avô, mas há pouco tempo mudou-se para a casa da mãe, pois ela está com um quadro de obesidade mórbida e precisa de auxílio para cuidar do filho mais novo. Por um longo período na sala de audiência só ouvimos o som do teclado da juíza digitando a sua decisão, esse som e o sofrimento tão visível do avô se intercalam. A juíza decide por aplicar a medida socioeducativa da liberdade assistida e pede para o adolescente olhar para sua família ali presente e prometer que nunca mais irá se envolver com drogas. O garoto se vira para os familiares, mas a sua voz não sai, o avô lhe entrega uma troca de avô e faz um gesto como se agradecesse a Deus.

[...]

A mulher que está sentada ao meu lado acaricia sua barriga, ela está gestante de sete ou oito meses. O silêncio é quebrado quando seu filho entra na sala de audiência, algemado, está com a mesma roupa de quando foi apreendido (ontem, fim de tarde), sua mãe tem ao seu lado uma sacolinha plástica, com uma troca de roupa e um tênis, parece ter expectativas que o jovem será liberado ainda hoje. Seu filho é colocado sentado em uma cadeira a nossa frente, mas

ficou de costas para a mãe. A audiência começa e a mãe parece iniciar uma reza, quase que em sussurro, tenta segurar o choro e não consegue, seu filho mesmo de costas consegue perceber o choro silencioso da mãe e chora com ela. Sem entender essa linguagem tão complexa da justiça, fica ainda mais nervosa e desaba no choro quando o advogado de defesa confirma o que a juíza estava lhe dizendo – “ele vai hoje para a Fundação, vai ficar internado até a próxima audiência”. O jovem olha para a mãe e diz – “não chora mãe, vai ficar tudo bem”. Ao se despedirem mãe e filho choram intensamente, o jovem acaricia o rosto com dificuldades por conta das algemas e diz – “fica em paz mãe, te amo”. (Bonalume, 2020, p.272)

Nos casos analisados, somente o de Jorge chegou nessa fase, tendo, após o estudo psicossocial, o juiz definido pela remissão, enquanto Arthur, envolvido no mesmo ato, teve a remissão concedida na fase ministerial, com a aplicação de uma medida socioeducativa clausulada. Cumpriu a medida e se envolveu com outros atos infracionais, chegando à privação de liberdade. Não estou aqui indicando que todos os casos devam chegar à fase judicial, mas demonstrando que, do modo como o sistema atua, ele mais penaliza e define trajetórias criminais do que, de fato, garante a proteção a esses jovens. Esses procedimentos parecem contraditórios em relação aos princípios constitucionais estabelecidos no país, entretanto, estão respaldados no próprio Sinase (Brasil, 2012a), como já discutimos anteriormente.

Retomando o Sinase, quando buscamos uma definição de socioeducação, o documento não define, dedicando-se a indicar princípios e procedimentos. O mesmo entendimento foi observado por Rizzini, Sposati e Oliveira (2019, p.38), quando afirmam que: “Nos diversos documentos consultados, não foi possível encontrar definições específicas a respeito da natureza sociopedagógica das MSEs”.

Na fase da execução da medida socioeducativa, nos casos em que ocorreram, percebemos que os relatórios encaminhados pela equipe técnica do Creas não foram questionados pelos demais atores do processo, atores que em nada contribuíram para a construção do PIA.

[...] o processo socioeducativo que, sob gestão do SUAS/SINASE, deve se expressar pela processualidade da avaliação da história de vida do adolescente e de sua família, das condições objetivas e subjetivas de vida em que estão inseridos e do esforço pela promoção de serviços e programas referenciados nas diversas políticas públicas setoriais, visando primeiramente aprofundar e radicalizar a condição de sujeito de direitos de cada adolescente sob seu atendimento. (Rizzini; Sposati; Oliveira, 2019, p.92)

Em se tratando de uma análise dos processos judiciais, não se pode negar que houve um avanço significativo na legislação quanto à tentativa de proteger os adolescentes das arbitrariedades que anteriormente assombravam a doutrina da situação irregular. No entanto, os mesmos ritos que visam proteger as garantias processuais acabam encobrendo outros aspectos importantes, como a questão social, econômica e familiar. Para Bernardi (2005, p.22):

[...] os autos processuais que são montados pela série de documentos, ao descrever os casos, podem ocultar as pessoas concretas. Mecanismos e estratégias de discurso, construção de figuras e personagens que podem ser, assim, muito diferentes das pessoas concretas que, por serem ditas, podem não dizer [...].

Lembramos que um processo envolve pessoas concretas, com histórias, sentimentos, envolvem adolescentes, famílias e profissionais que têm algo a dizer. O processo não pode ser tomado como algo morto, pelo contrário, ele deve ser dinâmico, dialético, pois, apesar de representar um fato ocorrido no passado, as ações tomadas terão reflexo no presente e no futuro do adolescente, pois ele será um capítulo da história da vida desse jovem. Nos processos analisados, observamos um esvaziamento em relação ao histórico desses jovens. Os atores jurídico-sociais mantiveram-se minimamente em conformidade com o ECA e as demais legislações pertinentes, ao passo que, em muitos momentos, “negligenciaram” violações cometidas por outros atores.

Sartório (2010), quando se refere a processos envolvendo adolescentes em conflito com a lei, afirma que devem ser analisados de forma ampla, pois são permeados de expressões da questão social, e que essas questões se misturam com os ritos legais. A questão jurídica se sobrepõe às pessoas reais envolvidas. Além disso, destacamos as contradições entre os princípios definidos no ECA e a prática dos atores sociojurídicos, confirmando o estado *sociopenal* dentro do sistema socioeducativo.

Evidenciamos os procedimentos do processo penal e da doutrina da situação irregular, principalmente quando observamos que são jovens pobres, sem qualquer defesa de fato, de seus direitos, mas a punição travestida de proteção. Questionamos: a quem esses procedimentos protegem? E a escola, por onde a criminalização do jovem se iniciou, nos casos aqui analisados, o que compreende deste processo? Ao optar pela intervenção da polícia, a equipe escolar conhece a tramitação e as implicações sobre a judicialização do fato, bem como as consequências sobre a vida do estudante. Se não o sabia, deveria saber. Não há ingenuidade nesses atos.

Entendemos que a judicialização se manifesta para as equipes escolares, em geral despreparadas pedagógica e juridicamente, como única possibilidade de resolver o problema. No modelo escolar tradicional, entendem que devem mostrar aos demais alunos e professores que uma atitude firme foi tomada diante dos conflitos escolares e, se não o fazem, são cobrados por isso, tanto pela comunidade interna como pela comunidade externa. Ainda, grande parte dessas ações é decorrente de equívocos no entendimento do ECA (Brasil, 1990), como já apontamos em outros momentos deste texto. A escola, em seus procedimentos iniciais, permite e, por vezes, viola direitos básicos previstos na legislação.

Apresentar esses casos, discutir o processo *sociopenal* na interface com o socioeducativo, nos coloca a pensar sobre a função da escola e como ela pode potencializar a construção na carreira do crime ou atuar como defensora de direitos humanos, garantindo o direito à educação.

TRAJETÓRIAS E MARCAS NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE JOVENS CRIMINALIZADOS

Objetivamos, neste capítulo, refletir sobre as possíveis consequências de um processo judicial e do cumprimento de medidas socioeducativas para a vida dos jovens em conflito com a lei e em sua possível reinserção escolar.

Esta reflexão se inicia por problematizar como as discussões a respeito da criminalização da pobreza, da impunidade e da violência cometida por e contra adolescentes considerados autores de atos infracionais. Em geral, essas discussões ocorrem sem dados confiáveis, ou seja, esses debates ocorrem na escassez de estatísticas confiáveis que, de algum modo, confirmem o crescimento de delitos praticados por adolescentes ou, ainda, que estes são cometidos com violência e gravidade (Castro; Guareschi, 2008).

Paradoxalmente, a juventude brasileira é a parcela da população que mais sofre e morre em decorrência de situações violentas. Concordamos com Misse (2007) que existe um processo social que precede o processo de incriminação judicial, ou seja, em alguns casos, antes mesmo que haja um crime já se inicia o processo de incriminação. Isso ocorre no momento em que determinados sujeitos tornam-se suspeitos habituais, geralmente advindos de bairros e favelas que são consideradas áreas perigosas. O autor ainda diz que existe uma cristalização do crime num indivíduo, produzindo assim “tipos sociais” que se tornam suspeitos preferenciais daqueles que exercem o controle social. É nessas circunstâncias que adolescentes

pobres são marginalizados e, constantemente, suspeitos. Além disso, quando considerados suspeitos, a identidade de “perigoso” passa ser a única possível, o que o autor define como “sujeição criminal”, ou seja, não é apenas uma pessoa que cometeu crimes, mas sim alguém que a sociedade sempre espera que continue a cometer crimes (Misse, 2007).

Atos infracionais, de modo geral, têm precedentes de ausências e violações de direitos marcadas na história construída ao longo da vida dos adolescentes. A maioria desses adolescentes não tem uma rede de proteção constituída e, conseqüentemente, faltam-lhes elementos emocionais e sociais para enfrentar situações-problema. Para compreender esse jovem é necessário considerar o contexto no qual ele está inserido e suas relações sociais, pois é por meio delas que suas identidades se constituem (Torres, 2011).

A vida de jovens que se envolvem em atos infracionais está, na maioria dos casos, atrelada a diversos fatores interligados e passa pela exclusão social, pelo contexto familiar violento e envolvimento ou contato com substâncias ilícitas, histórico de defasagem escolar (idade/série) e/ou histórico de abandono (Nardi; Deel’Aglío, 2012). Compreender esse processo perverso de criminalização ou de se deixar criminalizar consiste em examinar uma complexidade de fatores que, de forma sintética, demonstra a não garantia dos direitos básicos e fundamentais, bem como as conseqüências de uma sociedade meritocrática, neoliberal, que implementa sua política de Estado mínimo aniquilando as populações mais excluídas.

9.1. Direitos humanos e exclusão escolar

Considera-se que a exclusão social acontece e tem sido alvo frequente de debates entre os cientistas e diferentes intelectuais, assim como pela mídia, em virtude de a pobreza e a miséria estarem cada vez mais visíveis no Brasil, o que foi desnudado no período pandêmico, restando claro que uma parcela grande da população mais empobrecida do país não era vista pelo Estado brasileiro, nem

mesmo nas piores estatísticas. O auxílio-financeiro disponibilizado durante a pandemia obrigou o Estado a abrir espaço para uma parte dessas pessoas minimamente nos serviços públicos assistenciais, para que o cadastro pudesse ser feito e, consequentemente, o acesso ao auxílio-financeiro. Mas muitos outros continuam fora dessa malha estatal de proteção social, entre eles, os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Quando são vistos, a lógica é a da punição. Nem mesmo nos dados de encarceramento o direito à educação é considerado, portanto, é um sujeito de direitos invisíveis no sistema educativo e *sociopenal*.

Essa omissão do Estado e a manutenção de parte da população abaixo da linha da pobreza é a marca de um país violador de direitos humanos.

Retornando ao nosso tema específico, observamos que fere um direito humano, ainda mais quando a exclusão se manifesta no ambiente escolar, definindo diferenças pedagógicas e procedimentais. O Panorama Nacional do Conselho Nacional de Justiça, publicado em 2012 (Brasil, 2012c), sobre as execuções das medidas socioeducativas, mostrou que 86% daqueles que se encontravam nos 320 estabelecimentos de internação não concluíram o ensino fundamental (CNJ, 2012).

Desde a década de 1990, pesquisas demonstram que as variáveis escolares se sobrepõem às variáveis familiares nas explicações referentes ao envolvimento de adolescentes em atos infracionais, sendo esse dado reafirmado em 2013, como mostra o estudo de Bazon, Silva e Ferrari (2013). As autoras constataram que os adolescentes apresentavam um percurso escolar marcado por dificuldades de aprendizagem, defasagem idade/série, reprovação e evasão. Nesse sentido, é preciso questionar o modo como a escola realiza (e se de fato acontece) a inclusão do adolescente autor de ato infracional e refletir sobre o âmbito escolar como espaço potencialmente significativo para o adolescente, principalmente para aqueles com trajetórias marcadas pelo fracasso escolar e pelo sistema socioeducativo penal.

Se observarmos que o Brasil vive uma realidade em que 99% das crianças e adolescentes das famílias mais ricas estão no ensino

fundamental respeitando a faixa etária de 6 a 14 anos, opostamente, entre os mais pobres, os dados de 2017 denunciam a existência de 430 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos não matriculados ou que não concluíram o ensino fundamental, sendo eles, em sua maioria, advindos dos grupos mais pobres da população (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017). Segundo Arroyo (1992), estamos em um momento em que velhas realidades de desigualdade e exclusão social são retomadas, principalmente quando se trata das infâncias e adolescências pobres. Ainda que o autor tenha escrito no final do século passado, no contexto atual, é mais que realidade o modo perverso de exclusão social que atinge crianças, adolescentes mais empobrecidos, assim como suas famílias.

Neste preâmbulo, parto do entendimento de que a escola possui grande potencial e, geralmente, consiste na instituição prioritária a interferir na vida dos alunos, principalmente dos jovens que vivem em condições de exclusão e que carecem de suporte cuidadoso para com suas necessidades educacionais. Mas também constatamos que as escolas, com exceções, não têm assumido esse protagonismo na vida dos estudantes pobres.

Assim como Zaluar e Leal (2001), também observo que, quando a escola não acolhe esse adolescente, a criminalidade que existe fora da escola o acolhe e, depois disso, quando os vínculos se rompem, a reinserção se torna um grande desafio, sendo de responsabilidade da escola, da sociedade e do Estado. No sentido da prevenção e da produção de outros modos de acolhimento, Castro e Guareschi (2008) afirmam que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) precisa ser cumprido, priorizando-se o cuidado de crianças e de adolescentes, para além de uma boa intenção.

Tratando de maneira mais específica sobre os jovens já envolvidos com infrações, constatamos que, contrariamente ao ECA e ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), a medida de privação de liberdade tem se constituído como regra (Bonalume, 2020) e que o acolhimento desses jovens pelas escolas, quando no sistema socioeducativo em meio aberto, ocorre de maneira perversa e excludente. Castro e Guareschi (2008) questionam se a segregação

é capaz de produzir algum benefício para qualquer ser humano. Ampliamos esse questionamento ao refletir sobre quais podem ser, ainda que em tese, os benefícios da segregação social e do encarceramento para adolescentes/jovens pobres, considerados infratores.

Essa realidade nacional aponta a necessidade de se avaliar as consequências do processo de criminalização dos jovens, a partir da escola, mas também mobilizada por outros setores da sociedade. Conforme discutimos, a partir dos dados de pesquisas, as consequências dos processos judiciais e do cumprimento de medidas socioeducativas para a vida e para a reinserção escolar desses jovens têm sido danosas, a começar pelo abandono e evasão, rompendo um princípio fundamental na formação humana e um direito descrito na Constituição Federal, o direito à aprendizagem. Nosso sistema educativo tem permitido que o fracasso escolar, a defasagem educacional e o envolvimento com ato infracional definam a vida desses jovens, que acabam morrendo muito cedo em consequência da omissão de todos os atores/setores envolvidos.

Se considerarmos, tal como Vigotski (2001), que o ensino consiste em um ato intencional, ele só pode ter como resultado a aprendizagem, consequência de escolhas feitas por quem tem essa intenção; não podemos falar em ensino de fato sem falar de aprendizagem. Essa relação carrega em si o compromisso do educador, de tal forma que não existe ensino se a aprendizagem não ocorrer. Portanto, não podemos falar em fracasso escolar de responsabilidade do aluno ou de sua família, mas de um contexto com múltiplas responsabilidades. “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (Vigotski, 2001, p.334), guardando assim uma relação direta com a aprendizagem.

A aprendizagem, ainda como apontado por Vigotski (2001), consiste em um processo dependente de relações complexas, estando sempre à frente do desenvolvimento. Nas palavras do autor:

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas

inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento. (Vigotski, 2001, p.334)

Como base nestes pressupostos na mediação do entendimento dos processos de produção de fracasso escolar, na última etapa da pesquisa *Trajetórias de alunos protagonistas de violências*, entrevistamos sete jovens, sendo possível constatar semelhanças entre eles no que concerne à trajetória escolar e às medidas socioeducativas impostas a cada um. Entre cinco desses jovens, destacou-se, em suas trajetórias, o fracasso escolar, a frustrante reinserção escolar e as marcas deixadas pela vivência do processo socioeducativo-penal.

Na ótica do fracasso escolar e reinserção, um dos aspectos marcantes foi a falta de sentido e importância colocada na escola, tornando a instituição um espaço vazio de significado para esses jovens, além de relatos sobre dificuldade em se aprender e a própria autoculpabilização pelo fracasso. Como Patto (1990) e outros estudiosos do campo ressaltam, a escola tem importância fundamental na vida de todos e não apenas da família. Contrariamente, encontramos argumentos que destacam, no caso desses jovens, a justificativa do fracasso como consequência do abandono escolar. Os jovens entrevistados assumem esse discurso, se autoculpabilizando pelo fracasso escolar, consequência do abandono, sendo por eles significados como um problema individual, como aparece na fala de um deles dizendo que “eu não tenho cabeça para a escola”.

A impossibilidade de uma prática de ensino realmente libertadora nos coloca o desafio de produzir formas de ensino que acirram as contradições de classe mediante a crítica a procedimentos liberais e mobilizem a classe explorada na busca de soluções para seu problema genérico, dialeticamente relacionado às suas questões particulares. (Paes, 2020, p.249)

Observamos, então, a relevância de se discutir as relações estabelecidas entre esses jovens com as intuições de ensino e com seus professores.

9.1.1. Fracasso escolar

A reprodução do fracasso escolar é evidente em nossa realidade educativa. Arroyo (1992) aponta o que diferentes pesquisas já evidenciaram, que a cultura escolar pode estar atrelada a uma forma de rotulação de indivíduos como sendo “menos capazes” ou inferiores no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Para fundamentar algumas hipóteses, afirma também que, quanto mais degradantes as condições sociais e econômicas dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, e tal realidade contribui para a reprodução permanente da cultura, da exclusão e do fracasso escolar.

Para discutir o fracasso escolar, a evasão e o ato infracional, buscamos entender a relação estabelecida entre os estudantes e o ambiente escolar. Sobre isso, Martins e Pillon (2008) afirmam que vários aspectos contribuem para o afastamento da escola, e um dos fatores apontados é justamente o conflito com professores e colegas que culminam no desestímulo, podendo ser também uma consequência as reprovações atreladas a pouca supervisão da família, sendo tais aspectos fatores contribuintes para a prática de infração. Os jovens de nossas pesquisas relataram, em relação ao ambiente escolar, alguns problemas vivenciados na escola que se coadunam justamente com as perspectivas levantadas anteriormente, como ilustrado no trecho a seguir:

Desrespeito ao professor, né? Professor desrespeitava nós também, né? (Benício)

Ah... nunca consegui aprender as coisas, né? Sempre foi muito difícil pra mim aprender as coisas... Aí por isso que eu bagunçava mesmo. (Joaquim)

Esses jovens explicitam o que Paes (2020, p.233) aponta ao analisar a questão:

Os adolescentes que cometeram atos infracionais, que viveram intensamente a violência social e que têm baixa escolaridade constituem-se em signo para a sociedade, que o compreende fora do seu contexto histórico, como algo à margem, maligno e repugnante, o “menor infrator”. Quando o adolescente entra em contato com essa visão que a sociedade tem dele, constitui uma concepção, como um sujeito que pratica a violência e coloca-se a margem, como um “menor infrator”. Desde as formas de abandono, de negligência e de violência que o levaram, muitas vezes, desde a tenra infância, a reproduzir a violência social até o cumprimento da medida, existem duas formas distintas que o influenciam: uma que percebe o adolescente em si mesmo e outra como síntese histórica de múltiplas determinações.

Os processos de ensino-aprendizagem estão diretamente imbricados com a socialização e a participação dos jovens inseridos nos espaços escolares, sendo crucial para o adolescente criar laços com seus grupos de identificação (Martins; Pillon, 2008), mas comportamentos antissociais podem dificultar essa relação. Isso se torna evidente quando analisamos relatos que caminham no sentido de afastamento de jovens que cometeram algum ato infracional de outros jovens:

Eu não me dou bem com muita pessoa não... não me dou bem com todas as pessoas não. Sou uma pessoa chata. (Joaquim)

Sabemos que a educação, em grande parte mobilizada no espaço escolar, é condição fundante na formação humana, ou seja, é por meio dos processos de aprendizagens que nos constituímos como humanos. Assim, ações educativas devem ter como foco a formação da subjetividade amparada na concretude das vivências cotidianas e nos conhecimentos historicamente acumulados, bem como os

processos de ensino e aprendizagem devem objetivar o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, falar de educação escolar nos coloca o desafio de discutir questões sobre o acesso, a permanência, que inclui o acolhimento das diferenças comportamentais no sistema escolar. Dessa forma, o comportamento tido como antissocial deve ser objeto de atenção na dinâmica de funcionamento da escola, podendo significar um pedido de socorro (Martins; Pillon, 2008), demandando pessoas confiáveis em apoio a esses jovens. Assim, histórias de vidas marcadas por frustrações em laços afetivos e ausências de amizades confiáveis no ambiente escolar devem ser objeto de cuidado por parte das escolas e não de preconceito ou olhares estereotipados.

Por vezes, no modo como as relações escolares se constituem, o afastamento se configura como mecanismo de segurança para parte desses jovens, como ilustra o trecho a seguir, ou seja, esse movimento de um dos jovens entrevistados:

Um certo tempo atrás eu sempre gostei, depois que comecei a me envolver um pouco mais com essa vida aí fora, acabei esquecendo da escola. (Lauro)

Nesse sentido, Charlot (2002) afirma que a importância da escola e o dia a dia escolar estão cada vez mais distantes. O que esses jovens nos mostram é que para eles já não é essencial ir à escola, principalmente pela distância da realidade de cada um e o que se aprende, como Joaquim e Benício anunciam:

Ah... não lembro muita coisa da escola... Só fui para bagunçar mesmo. (Joaquim)

Não contribuiu em nada. (Benício).

Na impossibilidade de os jovens atenderem às exigências das escolas, a saída possível é a desistência dos estudos, como também constatamos na pesquisa realizada por Souza e Venancio (2011). Neste estudo, uma de suas observações foi a de que grande parte dos

jovens integrantes do estudo declarou não gostar da escola, além de dar enfoque principalmente ao trabalho e ao dinheiro precocemente. Reconhecemos um forte laço com algumas análises realizadas em nosso estudo:

Contribuiu mais ou menos, porque não gosto muito de fazer lição. (Gonçalo)

Eu nunca me dei bem na escola, né? (Joaquim)

Facilidades? E agora... Facilidade... Não... Eu não tive facilidade, não. (Vicente)

Outro apontamento relevante para entendermos o significado que os jovens depositam na escola é a perspectiva de um trabalho futuro:

Você tem que aprender alguma coisa lá, pra arrumar um serviço. (Joaquim)

Assim, como já apontaram Bazon, Silva e Ferrari (2013, p.178):

Os aspectos da vivência escolar mais fortemente associados à conduta infracional incluem o baixo desempenho, relação conflituosa com pares e professores, e punições reiteradas e severas. Em termos dinâmicos, um baixo desempenho concorre para o enfraquecimento do vínculo escolar, mediante o aumento de sentimentos de rejeição e de exclusão, decorrentes da frustração em relação à capacidade para a aprendizagem.

Vemos que a relação com a escola geralmente é conflituosa e penosa para os jovens que assumem o risco da exclusão em seu cotidiano, quando se mantêm na escola. Ou seja, quando não abandonam, convivem com a inclusão excludente. Agrava essa condição o entendimento assumido do fracasso escolar como individual, a passagem pelo sistema judicial, sendo esses elementos constitutivos da identidade de estudante-problema.

Rodrigues e Oliveira (2016) discutem a relação conflituosa de crianças e adolescentes com a lei em uma perspectiva identitária, em que o jovem no momento da adolescência, em razão dos conflitos geracionais, acaba se afastando da família e se relacionando principalmente com seus pares. Desse modo, o cometimento de atos infracionais torna-se parte de determinada maneira de viver, relacionada principalmente com uma vida insegura, criando rachaduras na garantia de segurança e proteção desses jovens.

A judicialização das situações escolares envolvendo os jovens que conflitam com a lei desfavorece ou viola alguns direitos, mesmo após o cumprimento da medida socioeducativa, marcando suas vidas de forma permanente. Observo essa consequência na negação de vaga gerada pelo preconceito, sendo um mecanismo de exclusão escolar, como pode ser visto nestas falas: *“Ah... já ouvi muitas coisas já, né? Falaram muita coisa pra mim já... Quando eu saí da Fundação Casa”, “Ah... teve pessoal que falou para mim voltar para onde eu tinha acabado de sair. Professora já falou isso pra mim, já escutei muitas coisas já”*.

Esses relatos mostram que, mesmo no cumprimento de uma medida socioeducativa em meio fechado, o fracasso escolar dificilmente será superado, e a produção desse tipo de sofrimento tem consequências para a vida do sujeito de maneira determinante. Entretanto, outros jovens, apesar das marcas e das dificuldades, indicam que o período de escola dentro da Fundação Casa permitiu ressignificar o processo de aprendizagem e que, após a saída da unidade, a reinserção escolar não ocorreu de imediato, não sendo possível a continuidade dos estudos.

Vemos que a escola reproduz de maneira efetiva os interesses da elite dominante, ao colocar em prática um projeto político de sociedade que exclui aqueles que não correspondem ao perfil desejado de aluno, agravando-se, como aponta Paes (2020, p.161), o fato de que *“O projeto neoliberal (neofascista) de impedir que o conhecimento chegue para o povo reflete-se na formação de professores, atualmente muito mais focada na prática do que na fundamentação teórica”*.

9.1.2. Reinserção e permanência escolar em socioeducação

O art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) define a educação como um direito humano: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O ECA também referenda esse direito, acrescentando em seu art. 4 que esse e outros direitos devem ser assegurados desde o poder público até as esferas mais íntimas de cada indivíduo, como a própria família (Brasil, 1990). Resta ainda, como arcabouço legal, a garantia prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), indicando a obrigatoriedade do ensino básico e o Estado como garantidor e mantenedor deste direito:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (Brasil, 1996)

No ECA é possível encontrar a previsão de ações, serviços, atendimentos e a origem de recursos para sua efetivação, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da criança e adolescente, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho (Brasil, 1990).

Dessa forma, o direito à educação encontra-se reafirmado e amparado por normas internacionais e nacionais e, contraditoriamente, encontramos um grande número de pessoas com idade inferior a 30 anos que ainda não concluíram sequer o ensino fundamental. Como afirma Alves (2010, p.27), com base na Constituição de 1988, no ECA e na LDB: “Consequentemente, a escola passa a assumir um decisivo papel social, tendo como objetivo básico o

“pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 1º da LDB).

Em meu entendimento, o compromisso que o Estado deve ter com a educação passa pelo acesso, permanência e qualidade, o que, segundo Zanin (2014), coloca o poder público como responsável por promover ações de políticas públicas, além de atuar desde a proteção à fiscalização sobre a execução desses direitos, acompanhando e atuando sobre as matrículas e frequências de crianças e adolescentes.

Entendido como um direito fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, a reinserção escolar também deve ser tratada com o mesmo cuidado.

O trabalho educativo está voltado, portanto, diretamente para a formação do indivíduo, no sentido de efetivar as máximas possibilidades dessa formação, transformando-se numa constante luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho. (Duarte, 2001, p.8)

Essa reinserção tem encontrado como primeiro obstáculo a disponibilidade de vagas, como afirma Vicente: *“Eu mesmo tenho vontade de voltar a estudar, mas não consigo vaga. Aí quando eu desanimo, não vou mais também”*. Se, no momento de cumprir a medida socioeducativa, o direito à educação se torna uma obrigação à qual os jovens resistem, no pós-medida a vaga se torna o obstáculo principal, tornando ainda mais difícil esse retorno. Um mecanismo eficiente para provocar a desistência desses jovens. Assim, a reinserção não acontece, ou, quando ocorre, é de maneira perversa, principalmente por não ser acompanhada de qualquer elemento pedagógico diferente do que antes fora vivenciado. Isso pode ser notado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (Brasil, 2014) que mostram que 17,4% dos adolescentes entre 14 e 17 anos estão fora do ambiente escolar no Brasil.

A reinserção de jovens que estão ou passaram pelo sistema socioeducativo é permeada por estereótipos negativos, produzidos socialmente e partilhados no ambiente escolar. Segundo Rodrigues e

Oliveira (2016), esses estereótipos corroboram ações excludentes em que esses jovens passam a ser objeto de medo nas unidades escolares.

Hernandez e David (2012) assinalam em seus estudos com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) que a discriminação e o preconceito por parte de gestores, professores e dos próprios colegas estão entre os motivos da evasão escolar desses adolescentes. O mesmo foi observado por Silva et al. (2008), que evidenciaram que atitudes discriminatórias estão presentes em todos os segmentos da comunidade escolar: funcionários, pais, colegas e professores.

Constatamos nos dados das escolas esses preconceitos, a exemplo daquela direção que informou não registrar os dados nos livros de ocorrência escolar (LOEs) para não “manchar” a imagem da instituição. Também se evidencia o modo como o fracasso escolar é construído e enfrentado cotidianamente.

Como reflexão, precisamos atentar para o pressuposto sócio-histórico de que a violência não é um determinante natural, mas construído social e historicamente.

Se o psiquismo do indivíduo é histórico, remontando à ancestralidade da humanidade, e se o adolescente apropriou-se dessas formas culturais, a violência não nasceu nele, não pode ser naturalizada, mas compreendida como algo que faz parte de um todo social, a partir do qual o adolescente não deve e não pode ser punido [...]. Não se trata de “ser bonzinho” com o adolescente, mas de compreender a gênese histórica da violência que o levou ao crime e a agir objetivamente no sentido de mudar o seu psiquismo e a realidade a sua volta, das condições de violência e destrutividade para uma relação de compreensão e aprendizagem. (Paes, 2020, p.234)

A produção do fracasso escolar se mostra recorrente e insuperável na lógica socioeducativa e penal, construindo uma relação de baixa autoestima e invisibilidade desses jovens, enquanto sujeitos de direitos, mas eles aparecem como algozes de uma sociedade que clama por sua própria proteção na forma de punição aos adolescentes,

inclusive uma parte significativa de professores, sem questionar as políticas educacionais e sociais. Rivalizam e culpabilizam os jovens e suas famílias, não responsabilizando o Estado por sua ausência na vida dessas pessoas.

Nesse contexto, retomo a necessidade que venho delineando nesta obra, de que várias áreas, com destaque para a educação, na figura da escola, ressignifiquem suas ações, produzam outros fazeres, tendo como compromisso ético-político a garantia de direitos básicos e fundamentais, sendo um ponto inconteste a escolarização. Neste ponto, é intransferível a responsabilidade da escola com a superação do profanado fracasso escolar. Independentemente das causas, que sabemos que podem ser multideterminadas, haja vista que, se um estudante não aprende, a escola deixou de cumprir sua função social. Cabe a ela buscar caminhos que permitam a todos terem seu direito de aprender garantido.

Essa obrigação está, de certa forma, definida nos arts. 53 a 57 do ECA, em que constam as responsabilidades e incumbências de cada um dos atores, quais sejam, escola, Estado e família no que se refere ao direito à educação. Nesse mesmo sentido, Moreira (2016) apontou a existência de, no mínimo, dezesseis obrigações para que seja garantido o direito à educação, sendo sete delas de responsabilidade exclusiva da escola, dez do Estado e uma dos responsáveis. Quanto a essas responsabilidades da escola, observamos: o direito dos estudantes de serem respeitados por seus educadores (art. 53, título II); o direito de contestar critérios avaliativos, com possibilidade de recorrer às instâncias superiores (art. 53, título III); o direito à participação em entidades estudantis (art. 53, título IV); o direito a conhecerem seus desenvolvimentos pedagógicos e participarem na elaboração de propostas educacionais (art. 53, parágrafo único). Ainda, cabe à instituição de ensino, obrigatoriamente, comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos, faltas injustificadas, evasão escolar e alto índice de repetência após esgotadas as ações da escola (art. 56).

Várias questões devem ser trabalhadas em conjunto para que a reinserção escolar possa ser de fato efetivada e não representada apenas

na certificação da matrícula. Contudo, é necessário reafirmar a importância de se garantir as medidas protetivas do ECA desde a primeira infância, assegurando o desenvolvimento integral de cada sujeito.

Entendemos ser um dos pontos principais para efetivar o rompimento com as trajetórias conflituosas a ressignificação do ambiente escolar. A ausência de significado atribuído a esses espaços, por esses jovens, são preceptores para o distanciamento com o espaço educativo formal. Essa mudança tem início com a formação desses jovens, no sentido de que conheçam, reconheçam e reivindiquem seus direitos, por exemplo, o acesso à cultura, ao lazer, ao esporte e, principalmente, à escola, com condições dignas e concretas para o desenvolvimento integral de seus interesses e potencialidades.

Esse desafio começa pela invisibilidade desses jovens em sua relação com a escola nos dados oficiais. Quando consulto dados sistematizados nos levantamentos anuais do Sinase, as informações sobre a escolaridade de jovens em medidas socioeducativas são escassas. Não existe uma preocupação em conhecer a realidade educacional desses jovens. Não é possível localizar, por exemplo, a escolaridade, apenas idade, sexo e cor/raça nas publicações resultantes dos levantamentos nacionais. Alguns estados compilam parte desses dados, quando se trata da privação de liberdade, como é o caso de São Paulo. Mas são dados desvinculados, só informando a série em que os adolescentes estão matriculados quando ingressam na privação de liberdade. O dado sobre a escolaridade só passa a ser integrado aos boletins estatísticos em meados de 2018.

Sobre os dados nacionais, não localizamos aqueles referentes à escolaridade, sendo compilado no Quadro 2 o universo de jovens em algum tipo de medida de restrição de liberdade, em uma série histórica de dezessete anos (excetuando a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade.).

Dados do Sinase (Brasil, 2012a) indicavam 20.532 adolescentes em cumprimento de medidas restritivas de liberdade. Já a pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2012, mostra que 57% dos entrevistados declaravam-se evadidos da escola antes de serem internados, e 87% não concluíram o ensino fundamental,

Quadro 2 – Dados dos levantamentos nacionais do Sinase.

Ano	Adolescentes em restrição de liberdade
2010	17.703
2011	19.595
2012	20.532
2013	23.066
2014	24.628
2015	26.209
2016	25.929
2017	24.803

Fonte: levantamentos anuais do Sinase.

e um número significativo (39%) deixou de estudar entre a 5ª e a 6ª série (Brasil, 2012a).

No Levantamento Anual Sinase (2017), 24.803 adolescentes e jovens entre 12 e 21 anos foram atendidos em estabelecimento educacional e semiliberdade, sendo 17.811 em medida de internação (71,8%), 2.160 em regime de semiliberdade (8,7%) e 4.832 em internação provisória (19,5%) em atendimento nas 484 unidades voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) na data de 30 de novembro de 2017, além de 1.295 adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial – 937, internação sanção – 306, medida protetiva – 63), com um total geral de 26.109 adolescentes e jovens incluídos no sistema.

Sobre a escolaridade, a única informação descrita nos diferentes levantamentos foi localizada no Levantamento Anual Sinase 2017, em um universo de 24.803 adolescentes, que:

No total de adolescentes atendidos na medida de restrição e privação de liberdade que não estudam somam 1455, com os seguintes motivos: falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12),

sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12).

O questionamento sobre esses dados é se todo o restante se encontra matriculado e frequentando a escola (acesso e permanência) ou apenas matriculado. Ainda, qual é a relação idade/série e, se existe defasagem qual é a correlação idade/série. Esse tipo de informação não consta nesses relatórios, invisibilizando o problema. Afinal, a quem interessa mostrar a violação de um direito básico por parte do Estado?

Em meio aberto, o Brasil possuía, em 2018, 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida e/ou prestação de serviços à comunidade. Esse quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, sendo esta uma informação do Ministério do Desenvolvimento Social, em Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto realizada em fevereiro/março de 2018 (Brasil, 2018). Isso significa que à época o Brasil tinha 142.935 adolescentes em cumprimento de medidas, sendo 25.728 em meio fechado (18%). Não localizamos dados sobre a socioeducação em meio aberto em outras fontes (Brasil, 2018).

Temos assim uma invisibilidade dos dados sobre uma parcela importante de jovens brasileiros no que se refere à situação educacional, bem como sobre a defasagem idade/série.

Os subsídios para compreender a realidade educacional dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas têm sido os diferentes estudos realizados por pesquisadores do campo, amparados em dados locais/regionais/estaduais. Alguns desses estudos (Arroyo, 2007; Cardoso, 2009; Craidy; Gonçalves, 2005; Gallo; Williams, 2005; Zanella, 2010; Cardoso; Fonseca, 2019) apontam que grande parte dos adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas estão evadidos da escola e os que estão frequentando são considerados “problemáticos” pelos demais membros da comunidade escolar. Nota-se, portanto, que o preconceito é algo que se encontra ainda arraigado nas escolas, sendo, muitas

vezes, reforçado por aqueles que atuam no âmbito escolar e que referendam o fracasso escolar e a evasão.

Segundo Schilling (2014), embora os discursos sobre a universalização do acesso estejam presentes desde o século XIX, essa universalização continua deficiente. Para a autora, o desafio maior está na permanência dos estudantes no sistema escolar, sendo corroborado por Leão (2006), apontando que o problema está relacionado diretamente à reprodução das desigualdades sociais. Assim, se o acesso, mesmo que de forma deficiente, se universaliza, o mesmo não se pode dizer da permanência dos alunos no sistema escolar. Ainda que seja prevista no art. 57 do ECA a responsabilidade do poder público de proporcionar iniciativas no sentido de atender crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental, o que se tem visto na prática é uma permanente resistência das escolas em aceitar esse público, não obstante a obrigatoriedade de frequência esteja prevista no art. 208 da Constituição de 1988.

Nos casos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, não há qualquer alteração quanto à obrigatoriedade e oferta de vagas em uma instituição escolar. O desrespeito a esses preceitos legais não acarreta qualquer punição ao Estado.

Sobre os adolescentes da socioeducação, a grande dificuldade da escola em mantê-los em sala de aula, evidenciados em alguns estudos, está associada ao fracasso e aos conflitos gerados no ambiente escolar (Gallo; Williams, 2008; Muller et al., 2009; Pereira, 2006; Cardoso, 2017), se tornando um lugar de exclusão e seleção social.

Todo esse cenário me permite afirmar que no discurso institucional a questão da igualdade se manifesta, no entanto, não se sustenta na prática. O que vemos é uma prática desigual, preconceituosa e discriminatória (Bock, 2003).

9.2. A escola e a formação humana

Nas sociedades civilizadas, a escola tem papel fundamental na vida de qualquer ser humano, tornando-se uma instituição presente

em todas as culturas, com benefícios e problemas, como podemos observar no documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (Black, 2011).

No documentário, observamos a escolarização como uma destruição de algumas culturas, subserviência e forja dos jovens ao modelo homogêneo de escola americanizada. Nesta tese, defendemos o processo de escolarização, analisando a realidade brasileira e, principalmente, a não possibilidade de vida de muitos desses jovens quando esta escola não garante minimamente o direito a aprender a ler, escrever e pensar sobre as determinações sociais e históricas, e não como forma de hegemonização e imposição de uma cultura dominante, mas sim como processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica e a emancipação. Portanto, falamos de uma escola para a formação humana de maneira crítica e libertária.

A possível liberdade, em que pese a alienação como constitutiva das contradições humanas, em maior ou menor grau, só é possível pela apropriação da cultura, aqui entendida como conhecimento que permite ao humano se constituir e se reconstituir dialética e historicamente, no caminho para a emancipação.

Na ausência de outros espaços, principalmente para as populações mais empobrecidas, a escola tem sido um dos principais lugares de socialização das crianças, onde se apropriam, com qualidade ou não, do conhecimento historicamente acumulado, que passa pelo aprender a ler e escrever como fundamental para acesso a outros conhecimentos. Também é um espaço de convivência de diferenças e diversidades, permitindo, em sua potencialidade, desenvolver um conhecimento e interpretação da cultura e de direitos. Portanto, um espaço cotidiano que constrói sentidos e significados, que se constrói e é história.

O conhecimento como cultura é produzido na escola, mas também em sociedade, porém, a conceituação e sistematização do conhecimento consistem em uma ferramenta mediadora entre os sentidos e significados, que permite o desenvolvimento do pensamento e da consciência, conforme discute Vigotski (2001) em *A construção do pensamento e a linguagem*, o que dá à escola uma

função social importante, qual seja, de ser mediadora entre conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Ou ainda, concordando com Duarte (2001, p.50), que “[...] a escola hoje se faz extremamente necessária tanto à reprodução dos indivíduos na vida cotidiana [...] quanto à participação desses indivíduos na produção e reprodução das esferas não cotidianas”.

Partimos do entendimento de escola como um espaço fundamental de formação humana e como a instituição que pode ser mediadora entre conhecimentos cotidianos e não cotidianos, no sentido proposto por Heller (1989) e Duarte (2001).

Nesse sentido, quando olhamos para a escola pública, na realidade brasileira, constatamos altos índices de evasão e analfabetismo funcional, mesmo após a Constituição de 1988 e a aprovação do ECA (1990) e da LDB (1996), não cumprindo sua função social.

O modelo de escola em vigor, pautado em princípios neoliberais, meritocratas e punitivistas, tem sido excludente para boa parte dos estudantes pobres, seja pelo desinteresse que causa nos jovens ou por sua postura controladora e disciplinar, tornando-se excludente para uma parcela da população.

Isso não significa que a escola não deva atuar no sentido de construir referências aos estudantes, mas que a autoridade escolar se constrói na relação com os estudantes e não de maneira imposta por formas disciplinares e autoritárias, com uso de procedimentos punitivistas.

Como aponta Zaluar e Leal (2001), o jovem pobre que não consegue se inserir no mercado de trabalho e na escola atual; ele se socializa no meio que o recebe e o faz sentir pertencente. Dessa feita, jovens pobres e segregados têm encontrado espaço na criminalidade, em práticas violentas, como possibilidade de constituição de si e de fuga da invisibilidade social, além da sobrevivência material em uma sociedade de consumo.

Partilhamos com Zaluar e Leal (2001, p.148) o entendimento de que a violência é “[...] como uma forma de sociabilidade na qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo”.

Podemos entender que a violência pode estar ligada à violação do corpo físico, mas, em grande parte, se configura de maneira simbólica e psicológica, promovida pelas estruturas de dominação social. Esses jovens transitam nessas diferentes formas de violências, seja como dominadores em detrimento ao outro ou como vítimas do sistema sociopenal e meritocrático.

Cabe salientar a necessidade de separação entre conflito e violência. Conflitos são constitutivos dos sujeitos, permitem incômodos e ações na busca da superação da angústia. Assim, os conflitos são saudáveis na medida em que balizam os pontos de vista antagônicos na construção de consensos, ainda que parciais, na construção de relações democráticas. Violência é bem diferente disso, é um excesso de poder que causa dano social. Zaluar e Leal (2001, p.148) explicam o conceito de Bourdieu de violência simbólica, que seria “[...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]”; dentro desta construção de realidade, as estruturas citadas podem ser configuradas pela família, escola, assim como por traficantes e outras formas de identificação e organização social.

Sendo a escola uma estrutura dominante que, conforme observamos nos dados, pratica violências simbólicas para com os jovens, das formas mais variadas possíveis, precisa ser reconfigurada e ressignificada. Como exemplo dessas violências citamos a reprovação/expulsão por vários anos dos mesmos estudantes e, na figura do professor, a expressão de que eles não são bons o suficiente, que o jeito de se comportarem é inadequado para o convívio escolar e que por isso precisam passar por atitudes disciplinantes, vexatórias e humilhantes, sendo direta ou indiretamente expulsos da escola simplesmente como “resolução” de um problema; ou quando não conseguem aprender no ritmo da maioria dos alunos e por isso são ridicularizados em sala de aula.

Ou seja, como educadores, muitas vezes, praticamos violências com nossos alunos e podemos não perceber, ou pior, a violência já está tão enraizada em nossa prática que já não nos assusta sermos cruéis.

Quando o jovem recorre ao mundo do crime para ser aceito, como estratégia de fuga de violências simbólicas, ele também acaba sendo vítima de outras formas violentas de inclusão, ao se tornar a linha de frente nesta estrutura criminalizada e, assim, acaba por pagar com sua vida ou com a liberdade. Por todos os lados a dominação, que é legitimada por esses jovens na expectativa de serem aceitos, determina suas trajetórias futuras.

A escola precisa se reinventar, se tornar atrativa, se adequar às necessidades desta população. Ouvimos muito sobre evasão escolar e, por trás desses índices, existem fatores de que a escola precisa tomar conhecimento e se implicar com a solução, junto com alunos e famílias, por exemplo, o desinteresse, apatia, necessidades psicológicas e afetivas, violências nos bairros, necessidade de trabalhar, cuidar de irmãos etc. A relação família, aluno e escola precisa ser repensada também nesse contexto.

Checchia (2010) apresenta em seu livro um estudo abrangente sobre a adolescência e a escolarização, em que trata dos estereótipos da adolescência e endossa a visão histórico-cultural sobre esse conceito, explicitando que o processo de escolarização está intimamente ligado à construção social da adolescência. A escolarização também é socialmente construída e abrange uma perspectiva sociocultural; ela está delimitada no tempo e no espaço e produz história através das vidas dos envolvidos nesse processo.

Os adolescentes que colaboraram com a pesquisa de Checchia (2010) enfatizaram o fato de o aluno estar intimamente ligado ao ser aluno adolescente, e isso traz uma bagagem muito pesada, tanto na visão dos próprios alunos como para os professores, funcionários da escola e sociedade de modo geral. O aluno adolescente é tido como vândalo, descompromissado, acrítico etc. Porém, isso não reflete a verdade na prática, pois nas escolas encontramos alunos adolescentes críticos, comprometidos e participantes; prova disso está na pesquisa realizada pela autora. Também explicitaram gostar da escola, pois nela criam seus laços afetivos de amizades e se socializam, mas também sinalizaram a existência de fatores desagregadores e impeditivos em seu cotidiano.

Nas falas, observam-se indícios dos estereótipos que a sociedade impõe sobre os adolescentes. Na pesquisa de Checchia (2010), como em nossas pesquisas anteriormente relatadas, expressam-se vozes pedindo mudanças estruturais e rápidas.

Quando questionados sobre o significado da escola, em nossas pesquisas, a maioria indicou ser o lugar de educação e aprendizagem. E, ao indagarmos se existia alguma relação entre o ato infracional cometido e as experiências vividas na escola, alguns responderam que faziam bagunça, por isso iam à diretoria, costumavam dar trabalho na escola etc., mas não tinham clareza se esses atos de indisciplina tinham alguma relação com o que aconteceu em suas vidas posteriormente. A maioria dos adolescentes relatou, ainda, que a sua relação com a escola mudou substancialmente após o envolvimento com o meio infracional, acarretando, na maior parte dos casos, em evasão escolar.

Essa ausência de clareza por parte dos jovens constitui-se como indício da alienação e contradição dos processos educativos e socioeducativos. Na reinserção, continuamos na lógica punitivista de manutenção desses jovens fora da escola. Problematicamos, a partir da afirmação de Paes (2020, p.236), sobre como a educação se move mais pela exclusão do que pela inclusão:

A escola é, sem dúvida, o mais importante meio de ressarcir o direito dos adolescentes que não aprenderam a respeitar a autoridade e não têm domínio sobre a própria conduta. Mais do que a grande maioria na sociedade, os adolescentes em privação de liberdade precisam e podem receber uma educação escolar diretiva e disciplinadora que possibilite a efetiva apropriação dos códigos das linguagens mais complexas para serem por eles utilizados como ferramentas da conquista de sua própria cidadania. A ausência de uma educação eficaz é uma forma de negligência, como aponta o art. 5o. do ECA [...].

Como pensar a escola como um lugar de aprendizagem onde não se aprende, lugar de proteção que não protege? Bazon, Silva e Ferrari (2013) reforçam que a inclusão de todos os estudantes deve ocorrer

de fato, e não formalmente, e que vivências de experiências positivas, tanto no campo emocional como de aprendizagens realmente significativas na escola, constituem-se em fatores de proteção de crianças e adolescentes no sentido de prevenção de possíveis conflitos com a lei. Contrariamente, a escola os tem colocado na condição de:

[...] acatar as exigências impostas pela escola, se submetendo às normas disciplinares, aceitando o funcionamento hierárquico, os conteúdos não interessantes e a competição, sendo que o sistema escolar tende a desconsiderar diferenças individuais, socioeconômicas e/ou culturais dos estudantes. (Bazon; Silva; Ferrari, 2013, p.177)

Outro aspecto a ser pontuado refere-se ao fato de que a maioria dos adolescentes não consegue ter a percepção que a aprendizagem é parte de uma relação dialética entre ensino-aprendizagem, sendo o professor parte integrante desse processo. Contrariamente, incorporam o discurso de (auto)culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar.

Embora parte dos jovens considere a escola como um local de apropriação de conhecimentos, eles não reconhecem que a escola tenha contribuído com suas vidas. Ao assumirem a identidade de aluno-problema que lhes é atribuída, a escola perde o sentido para esses sujeitos. Assim, excluídos do processo educativo, procuram no meio infracional a visibilidade e reconhecimento de si, entre seus iguais, como aponta um deles: “Eu me envolvi mais por causa das companhias, né? São as pessoas que eram do meu nível, foram se envolvendo.”; “[...] comecei andar com umas pessoas que não devia... era moleque novo, não tinha a mente que eu tenho hoje em dia, né? Tinha 13 anos”; “[...] O mundo do crime, né? Pra gente trabalhar aí, né? É a única coisa que tá tendo pra nós, né?”

Considero importante reconhecer que a escola não é o único determinante para a entrada no meio infracional. A partir de uma realidade que é sempre síntese dos determinantes sócio-históricos, em sua dimensão subjetiva e objetiva. Entretanto, as pesquisas demonstraram que o meio infracional também não é capaz de

atender as necessidades desses adolescentes e que após o cumprimento da medida socioeducativa, quando buscam retornar à escola, parece existir uma tentativa de ressignificar sua trajetória escolar, porém, isso lhes é negado, pela negativa de vaga ou ainda por preconceitos e estigmas, pela exclusão dentro do próprio ambiente escolar: “Ela [diretora] queria minha transferência. É... queria mudar eu de escola. Aí eu já nem dei atenção e abandonei já”.

Observamos as contradições do sistema, em que a violação de seus direitos acontece pelo próprio Estado, a quem compete garantir a educação às crianças e adolescentes.

Outro aspecto que deve ser ressaltado foi a experiência positiva ou negativa ligada à unidade de internação em que o adolescente cumpriu a medida socioeducativa (MSE). Em uma das unidades, os adolescentes trouxeram falas muito positivas no que se refere à aprendizagem; já em outras, queixas aconteceram, assim como para as unidades escolares inseridas nas comunidades.

Em pesquisas realizadas por Dubet (2003) ficou demonstrado que alunos com dificuldades são dirigidos a uma trajetória escolar mais desvalorizada. Portanto, falar em exclusão escolar implica necessariamente falar de inclusão, pois exclusão não significa apenas estar fora da escola, já que muitos adolescentes podem estar no ambiente escolar, porém excluídos do processo educativo ao ter acesso a uma educação de baixa qualidade.

Vale ainda dizer que quando se fala sobre educação de qualidade não se deve atentar apenas para os conteúdos presentes no currículo e a forma como são transmitidos, mas também a forma como são tratadas as demandas de minorias, grupos não alinhados com a cultura escolar vigente (Collado, 2013), como é o caso dos adolescentes autores de atos infracionais.

O ensino de qualidade, em meu entendimento, é decorrente do tripé formado pelo acesso, permanência e aprendizagem. A escola com ensino de qualidade é aquela que se coloca como mediadora entre a vida cotidiana e não cotidiana (Duarte, 2001).

Porém, não se deve desconsiderar as condições materiais desses professores que os (im)possibilitam de refletirem sobre suas práticas

e construir formas alternativas de ensinar que contemplem aqueles que estão excluídos do processo educativo. Isso nos faz repensar e problematizar as práticas educacionais a fim compreender o real sentido e significado do papel da escola, pois fica evidente a dificuldade da instituição em exercer seu papel mediador no processo educativo. Vale ressaltar que essa responsabilidade não é exclusiva dos professores, mas, fundamentalmente, do Estado e suas políticas educativas, ou seja, da intencionalidade das gestões públicas, reproduzidas pelas gestões escolares.

É nesse sentido que se argumenta que a escola e seus atores necessitam ter clara sua responsabilidade e implicações na relação com os cidadãos que propõe formar, o que torna urgente uma discussão mais consistente no âmbito das políticas públicas a fim de criar estratégias diferenciadas que visem o acesso e a permanência desses adolescentes na escola. Para tanto se faz necessária a desconstrução de estigmas e preconceitos com relação aos jovens pobres que se criminalizam, no sentido de compreender o fenômeno em suas múltiplas determinações.

Em minha trajetória de pesquisas considere importante ouvir os professores e gestores. Nessa perspectiva, dois estudos foram realizados com professores que ministraram aulas no contexto de privação de liberdade, ao mesmo tempo que trabalhavam em escolas da comunidade.

O primeiro estudo foi realizado com professores que ministravam aulas em unidades da Fundação Casa, em três municípios diferentes. Parte desses dados foi publicado no artigo escrito em colaboração com duas alunas participantes na coleta de dados (entrevistas) com os professores dentro das unidades. Os resultados estão publicados no artigo “Juventude, direitos humanos e educação em privação de liberdade” (Fonseca; Campos; Almeida, 2016) e o segundo estudo encontra-se discutido em “Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores” (Campos, 2019). Não focarei essa discussão aqui, no entanto, ela pode ser acessada nos dois textos indicados. Finalizo esta etapa com o texto que reflete sobre a devolutiva com as equipes

escolares dos dados da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violências”.

9.3. Juventudes, contexto escolar e ato infracional: diálogos com a escola

Buscando refletir sobre as possibilidades de produção de novas formas de atuação da escola em casos de conflitos, violências e, consequentemente, denúncias e/ou judicialização dos casos envolvendo adolescentes/jovens alunos por atos praticados no contexto da escola, apresentamos um recorte da pesquisa “Trajetórias de alunos protagonistas de violências” (CNPq, edital universal 2013-2016), que trata da devolutiva dos resultados aos professores/gestores das unidades escolares integrantes da pesquisa.

Relembrando, na primeira etapa, os dados apontaram que os atos praticados pelos alunos se constituem, em sua maioria, como incivildades e uma parte menor referia-se a atos de agressividade, potencialmente considerados como violentos. Na segunda etapa, após análise dos processos judiciais, evidenciou-se que as situações de violência ocorridas no âmbito da escola estavam sendo direcionadas para o sistema de justiça na tentativa de que o conflito fosse afastado e resolvido fora da escola. Sobre as ações dos atores jurídico-sociais, dentro das fases dos processos, observaram-se práticas questionáveis diante do que consta no ECA, indicando a persistência da doutrina da situação irregular, principalmente quanto aos aspectos punitivos das atitudes e decisões tomadas. Na terceira etapa foi possível evidenciar que os jovens tiveram suas trajetórias escolares marcadas pelo fracasso escolar. Embora consigam elencar suas dificuldades, não conseguiam ter a percepção de que a aprendizagem é parte de uma relação dialética entre ensino-aprendizagem, sendo o professor integrante desse processo. Constatou-se a incorporação do discurso de culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar.

Por fim, analisou-se a fala produzida pela direção, coordenação e docentes, diante dos dados levantados nas três etapas da

pesquisa mencionada, na tentativa de discutir a efetividade das ações e a possibilidade de outras intervenções pedagógicas, antes da criminalização.

Para isso, foram agendadas reuniões com a equipe gestora e com os professores para apresentação e discussão dos dados da pesquisa. Esse momento, cujos dados foram coletados em grupo focal, também subsidiou a análise proposta. Utilizamos de grupos focais, pois, segundo Gatti (2005, p.9): “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Foram realizados dois grupos focais em cada escola, nos momentos da hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e, com a concordância de todos os presentes, os diálogos foram gravados para uma melhor apreensão e análise.

9.3.1 A equipe escolar diante dos conflitos escolares: desvelando significados e sentidos

Neste texto pretende-se contextualizar diálogos sobre (im)possibilidades de reflexão e de produção de outras formas de atuação do grupo escolar em casos de denúncia e/ou criminalização de adolescentes/jovens alunos, por atos ocorridos no contexto da escola, registrados a partir dos discursos produzidos nos grupos focais. Também foram analisados trechos de falas produzidas por professores e gestão escolar diante dos dados levantados nas três etapas da pesquisa, problematizando a efetividade das ações e as possibilidades de outras intervenções pedagógicas antes da criminalização.

Sobre como os professores significam as ações/comportamento dos alunos, na Escola A, a questão do respeito ganhou destaque. Para alguns professores foi possível observar o modo como os alunos os olham, demonstram certo desconforto, sendo significado, em muitos casos, como falta de respeito, enquanto, para outros, tal olhar não representa desrespeito. Nesta reflexão, em grupo focal, concordaram que o referencial de respeito é diferente daquilo que se propaga como o “certo” e por conta disso existem os desentendimentos:

Então para um professor o olhar não é desrespeito, para outro é, e aí a criança não tem um referencial do que é desrespeito... Até para entender depois na sua convivência fora... acho até que isso poderia ser utilizado para trabalhar em sala de aula. Porque para cada um vai ter um significado... Cada um vai construir em casa... (Reunião Escola A)

Sobre a relação professor-aluno e a referência sobre respeito e desrespeito, Aquino (1998a, p.5) aponta que:

Antes o respeito do aluno, inspirado nos moldes militares, era fruto de uma espécie de submissão e obediência cegas a um “superior” na hierarquia escolar. Hoje, o respeito ao professor não mais pode advir do medo da punição – assim como nos quartéis – mas da autoridade inerente ao papel do “profissional” docente. Trata-se, assim, de uma transformação histórica radical do lugar social das práticas escolares. Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens disciplinares, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes.

Refletindo sobre esse entendimento, recorro a Vigotski (2001), quando indica que o homem se torna humano ao se apropriar da cultura, assumindo que é por meio das relações sociais que ocorre a constituição do pensamento, da ação e da consciência humana. Desse modo, as constituições que os alunos trazem e colocam em prática dentro da escola são decorrentes de relações estabelecidas pelo meio, e, quando o professor não consegue apreender essas significações, podem ocorrer conflitos. Da mesma forma, o contrário, mas os docentes parecem invisibilizar que os jovens também reclamam por respeito, como vimos anteriormente.

Durante o grupo focal, foi possível observar que os professores refletiam sobre a questão levantada, concluindo que o que pode significar respeito para determinado professor pode não significar para muitos alunos. Por isso, foi acordado entre eles (Escola A) que

o ideal seria uma socialização com todos os envolvidos, para assim tentar estabelecer uma relação harmoniosa entre professores, gestão, alunos e comunidade escolar:

Senão cada um fica na sua referência do que é respeito e do que é desrespeito e aí tem professor que registra muito mais do que outro... Será que o aluno desrespeita mais esse do que aquele? Ou o modo como ele interpreta aquela situação pode ser mais ou menos para um do que para outro? A questão do uso do celular, mesmo sendo proibido, todo mundo usa e todo mundo tem... Alguns alunos falam assim, reclamam que às vezes ele não pode usar, mas o professor usa, o professor desrespeita uma regra e o aluno não pode. (Grupo focal, Escola A)

O espaço coletivo de análise dos dados e reflexão parece ser potente e pode propiciar outro modo de entendimento e ação diante de situações consideradas inicialmente como desrespeito.

Outro ponto que mobilizou a reflexão foi o que se registra nos LOEs, sendo muito discutida nos grupos focais a concepção dos registros existentes nos livros de ocorrência. Alguns relataram que nem tudo o que acontece dentro da sala de aula é registrado nos LOEs, e que o registro só se concretiza, de fato, após o professor advertir o aluno diversas vezes verbalmente:

[...] Nem tudo que acontece na sala de aula vai para o registro. Com certeza o professor advertiu verbalmente diversas vezes pelo mesmo fato, e aí cai na reincidência, e chega uma hora que esse professor pega e faz o registro... Por quê? Porque na reunião de pais, esse caderno de ocorrências é um caderno de ocorrências do comportamento do aluno em sala de aula, não é só da indisciplina grave, ele acaba sendo um registro do que acontece na sala de aula, e na reunião de pais, o pai vem e assina esse caderno na página do filho [...]. (Grupo focal, Escola A)

A partir de tal fala, constatamos que os LOEs se tornam ferramentas utilizadas para enquadrar jovens considerados protagonistas de violência no contexto escolar, o que sugere que a própria escola também contribui para a criminalização de alguns atos, antes mesmo de um “crime” ocorrer. Muitas vezes, tais comportamentos não são necessariamente violência, porém, ao serem assim significados, eles podem dar início a uma identificação do jovem com comportamentos considerados infracionais, já que se tornam registros em um livro utilizado como prova para os pais ou outras instituições, principalmente pela pouca definição dos procedimentos a serem tomados a partir desses registros.

Com base nos dados das três etapas da pesquisa e com a reflexão acompanhada nos grupos focais, acreditamos que os LOEs acabam por perder a sua função pedagógica, assumindo um caráter punitivo e repressivo, servindo apenas como um dossiê de provas contra os alunos (Ratto, 2007; Fonseca; Rodrigues; Antonio, 2012), fazendo com que professores ou a gestão escolar sintam-se seguros em ter tal ação registrada no livro. Nessa mesma perspectiva, Ratto (2007, p.206) aponta: “[...] tendo em vista que, articulados ao contexto do disciplinamento efetuado, os livros de ocorrências existem para estabelecer a verdade e proteger a escola de possíveis acusações.”.

Sobre o significado dos registros para os alunos, os professores mencionaram que a ação de registrar nos LOEs parece confundir os alunos, causando diversas interpretações. Alguns alunos temem os livros de ocorrência, outros parecem nem se incomodar com o registro:

[...] Tem aluno que você fala que vai registrar, e ele não está nem aí e tanto faz.... Já outro morre de medo, talvez porque não tenha muita clareza para ele e esse livro não esteja tendo a função que poderia ter. Se esses registros fossem mais seletivos, mais claros e mais contundentes. Para aquelas situações esse tipo de registro, para outras situações nós vamos registrar de que maneira? Será que é tudo num lugar só? Nesse livro de ocorrências, que para uns não dá nada, para outros pode ser um complicador? Será que

situações de violência é para estar aqui ou deve estar em outro lugar? Porque o que a gente vê, é que está tudo muito misturado [...]. (Grupo focal, Escola A)

Os livros de ocorrência escolar, também conhecidos por “livro preto”, consistem em uma das formas mais tradicionais de instituir na escola o controle e a disciplina, buscando estabelecer o cumprimento das normas das escolas pelos alunos, professores e funcionários (Moro, 2002). Contudo, parece haver muitas divergências entre os próprios professores e a gestão escolar sobre o que registrar nesses livros e, a partir de tal registro, o que pode ser feito. Para os alunos, tal ação de registrar parece possuir significados diferentes.

Acreditamos que seja importante considerar a compreensão que cada aluno tem ao ser realizado o registro, pois cada sujeito se identifica e atribui significados diferentes (Vigotski, 2001). Por isso, o ideal é que se estabeleça uma concordância entre o que é relevante para a realização do registro e se estabeleça outras formas de atuação diante daqueles comportamentos que não cabem nos LOEs. Ainda que esteja claro para todos os envolvidos a finalidade do registro e suas possíveis consequências, caso eles realmente sejam necessários, a partir de um acordo coletivo estabelecido em cada escola.

Os dados também demonstraram, conforme já apresentado no início deste texto, um grande número de ocorrências registradas como não realização de tarefas. A partir dessa informação foi discutido como questões pedagógicas poderiam ser confundidas com questões disciplinares, uma vez que a não realização de atividades pedagógicas foi alvo de muitos registros nos LOEs. Sobre tal categoria, foi possível perceber que os professores pareciam não saber lidar com a situação:

[...] Tem alunos que sistematicamente não trazem o material para não fazer nada e bagunçar. Esses são os que normalmente a gente registra, ele acaba bagunçando nossa aula, porque ele não trouxe nada. A gente também se angustia. Ele já vem com o intuito de... então, os dois estão interligados, o aluno que não traz material

nenhum, ele vai prestar atenção no que? Então, eu acredito que as duas coisas estejam interligadas, não tem como separar uma da outra [...]. (Grupo focal, Escola B)

Retomando a fala de alguns dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa sobre a escola, ele contou que, como não aprendia nada, bagunçava. Vemos assim que as ações são vistas pelo professor e pelo aluno de maneiras diferentes, produzindo significados e sentidos não dialogados e que mobilizam as relações escolares. Lembramos que a relação professor-aluno tem se mostrado como um dos motivos para o abandono e evasão escolar de jovens em medidas socioeducativas.

A ação de tal registro nos LOEs demonstra que as ocorrências estão relacionadas a questões pedagógicas. Esse dado não aponta, necessariamente, violência dentro da escola, indicando que tais registros poderiam ser usados de maneira que contribua pedagogicamente, na tentativa de redução/resolução dos conflitos, haja vista que não levar material para a escola e não fazer a tarefa tendem a acontecer diariamente dentro da instituição, e a escola precisa estar atenta para abordar o caso, de forma pedagógica e não punitiva. Contrariamente, os professores verbalizam não saber o que fazer com situações como esta.

Problematizamos, assim, a formação inicial e continuada que habilita o docente aos procedimentos sancionatórios, mas não as possíveis ações pedagógicas. Tratamos aqui de um fato corriqueiro no cotidiano escolar, para o qual resta aos professores decidir individualmente o que fazer. Constatamos que, a depender de quem é o aluno e as repetições, o registro consiste no único caminho, com o objetivo de proteção da escola, e não como uma potencial ação pedagógica. Ainda, foi dito pelos professores que outras advertências já ocorreram quando foi feito o registro. Questionamos em que consistem essas advertências e quais sentidos podem produzir na relação professor-aluno e na constituição de sentidos para os estudantes sobre escola.

Muitas vezes, pelas dificuldades vivenciadas no dia a dia, o professor acaba por deixar de lado a compreensão empática perante tais

alunos que “não trazem o material para não fazer nada e bagunçar”, prejudgando a intencionalidade do aluno. Ao mesmo tempo, como transcorre a aula, questionamos se será o material pedagógico o que pode estabelecer o suposto controle sobre o comportamento dos alunos.

Outro tema de discussão nos grupos foram os dados produzidos na segunda etapa da pesquisa e, de forma mais específica, sobre a medida de remissão existente nos processos judiciais. Quando a remissão é aplicada, o processo judicial não segue. Entretanto, foi observado que tem sido aplicada, de forma cumulativa à remissão, uma medida socioeducativa. Ocorre que, se o adolescente não teve o processo apurado e não foi comprovada sua autoria, perante a remissão não cabe, em tese, uma medida socioeducativa.

No entanto, nos processos estudados, a medida foi aplicada na maioria dos casos pelo poder judiciário e executada pelo Centro Especializado de Assistência Social (Creas), responsável pelo acompanhamento, ficando assim extintas as próximas fases do processo de apuração. Porém, se o jovem descumprir a medida, sofrerá sanção, com privação de liberdade decretada pelo poder judiciário. Sobre tal desdobramento foi possível ouvir diferentes murmúrios: “se ele vai cumprir ou não... Na verdade ele não é obrigado a cumprir...” (Grupo focal, Escola B).

Interessante destacar que na Escola B, durante toda a realização do grupo focal, foi possível ouvir diversas conversas paralelas dos professores, demonstrando pouco interesse no assunto ali exposto. Ainda sobre a aplicação das medidas socioeducativas, os poucos professores que se manifestaram pareciam não enxergar saídas ou estratégias para os adolescentes que estavam em conflito com a lei: “Gente, um tempo atrás, em Tietê, o promotor fez o aluno pintar a escola e consertar as cadeiras... O promotor quase perdeu o cargo! Porque o aluno quebrou, aprontou um monte...” (Grupo focal, Escola B).

A partir de tal fala é possível observar que os próprios educadores parecem desconhecer as medidas socioeducativas aplicáveis, bem como suas modalidades de cumprimento, conforme o ECA (Brasil,

1990) e o Sinase (Brasil, 2012a), e o caráter educativo atrelado a essas medidas. Demonstra como única estratégia viável a punição, sendo verbalizado por vários educadores que o cumprimento ou não das medidas socioeducativas não “davam em nada”. Essas constatações não parecem mobilizar os docentes para pensar outras estratégias. Ainda que não dê em nada, essa parece ser a única ação possível à escola, conforme se apreende das falas.

Em vários processos analisados, em muitos casos, o próprio adolescente/jovem demonstrou não saber que havia cumprido uma medida socioeducativa. Nas entrevistas realizadas com os jovens que cumpriram medidas, eles não sabiam explicar o que era uma medida socioeducativa; na verdade, não entenderam o que ocorreu. Relataram que apenas iam ao Creas para assinar a carteirinha, não sabendo que essa obrigação era uma consequência daqueles fatos ocorridos na escola (ato infracional).

Observamos que muitas escolas têm dificuldades em aceitar e trabalhar com jovens que já cumpriram ou estão cumprindo medidas socioeducativas, dificultando o processo de garantia de acesso à vaga, ou mesmo hostilizando alunos que já cumpriram as medidas. Campos (2019, p.81) evidenciou, em seu estudo com professores que recebem jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, como esses docentes significam negativamente os alunos antes mesmo de ter conhecimento pelos atos praticados, conforme ilustra o trecho de fala a seguir:

Depende muito, não sei se tem um perfil, “ah, é assim, assim, assim, é um Liberdade Assistida”. Eu não sei. Porque tem uns que são diferentes, mas uma boa parte deles você percebe, fica muito claro. [...] percebo pela forma deles conversarem com a gente, o jeito como eles falam. [...] não sei quem são, desconfio por um comportamento mais diferente dos demais. [...] no gingado. Eu também suspeito, não tenho certeza – Fernanda – Escola 1.

O preconceito advém do modo diferenciado, nas palavras da professora, “do gingado”. Segundo a autora, a criação desses estereótipos

pode acabar dificultando o processo de ensino e aprendizagem, pois qualquer ação do jovem será motivo para validar suas crenças (Campos, 2019, p.81). Esses e outros fatores podem contribuir para que adolescentes em conflito com a lei abandonem a escola.

Sobre a importância da escola na aceitação e no acolhimento desses jovens, e durante o processo de cumprimento das medidas, Padovani e Ristum (2013, p.978) apontam que:

A escola é de extrema importância e necessária, tendo papel fundamental na concretização da medida socioeducativa, sendo o seu centro, já que a medida está atrelada à educação escolar, pois sem esta a vida do educando estaria estagnada durante o cumprimento da medida. É essencial para o futuro do adolescente que quer sair da vida do crime, pois é uma possibilidade de ascensão social além de uma ocupação saudável. É importante para que saiam com uma base de estudo em seu projeto de vida, pois sem este poderão retornar à vida infracional.

Desse modo, entendemos que a escola, por meio de recursos pedagógicos viáveis, é necessária para que esses adolescentes consigam, no modelo societal em que estão, prosseguir para superar dificuldades e garantir que, mesmo após o cumprimento das medidas socioeducativas, continuem estudando, tendo em vista que diferentes estudos mostram que jovens que permanecem na escola têm menos chances de se envolver ou dar continuidade a atos infracionais (Gallo; Williams, 2008; Padovani; Ristum, 2013).

Concordamos com Campos (2019) que o desconhecimento dos professores sobre a legislação acaba por dificultar o processo de reinserção escolar, principalmente porque esses jovens retornam com defasagem idade/série, de aprendizagem, o que não se constitui em foco de ação para a escola. Como afirma a autora:

[...] grande desconhecimento dos professores no que diz respeito à legislação que rege o trabalho com o público específico para o qual estão lecionando. Uma das professoras disse que o adolescente é

enviado para a escola para cumprir uma medida socioeducativa justamente pelo fato de o ato infracional ser um “crime de menor gravidade”. (Campos, 2019, p.83)

9.4. As (des)potencialidades das escolas

Observamos diferentes posturas nos grupos escolares. Enquanto na Escola A houve mais receptividade e abertura para pensar coletivamente sobre os dados e nas possibilidades de mudanças nas práticas gerenciais que atravessam o cotidiano das escolas, na Escola B, durante toda a exposição dos dados da pesquisa, conversas paralelas foram frequentes entre os professores. Alguns deles solicitaram silêncio a seus colegas, tendo em vista que tal comportamento atrapalhava a apreensão dos dados.

Na primeira, o debate foi intenso, principalmente sobre a concepção de respeito que cada pessoa tem consigo e como isso influencia nas relações cotidianas, pois o que pode ser um desrespeito ao professor, muitas vezes, não é para o aluno e vice-versa. Também foi possível observar que nem tudo o que acontece dentro do âmbito escolar é registrado nos LOEs, somente o nome de alguns alunos em específico, pois esses são reincidentes em diversas “infrações” na escola. Além disso, os LOEs perderam sua função pedagógica, servindo como um dossiê de provas contra os alunos e refúgio para quem nele registra.

Na segunda escola, o que mais se destacou foi a concepção que os professores têm em relação às medidas socioeducativas aplicadas aos alunos em conflito com a lei, pois eles pareciam não enxergar saídas ou estratégias para enfrentar tal fato, como se a escola já tivesse realizado tudo o que lhe era possível. Evidenciamos que questões pedagógicas pareciam estar sendo confundidas e a defesa de ações punitivas eloquentes, uma vez que as medidas socioeducativas pareciam não surtir efeito, na visão dos professores.

Diante de tais significações e sentidos, acreditamos ter sido de extrema importância a devolutiva dos dados nas escolas pesquisadas,

sendo possível a reflexão e a possibilidade de amadurecimento no sentido de produzir novas formas de atuação por todos os envolvidos. Sabemos que isso só é possível por meio de um diálogo aberto, em que as partes possam expressar aquilo que estão sentindo. Mas não falamos de qualquer diálogo, mas sim o diálogo que consiste no encontro entre os sujeitos.

O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (Freire, 2018, p.109)

Observamos que o grupo focal em ambas as escolas proporcionou um movimento de reflexão e tensionamento com as práticas instituídas. Na Escola B talvez em menor proporção, mas de alguma maneira provocou inquietações nos educadores que hoje enfrentam tantos desafios na educação e estão, sem dúvida alguma, em contato direto com crianças e adolescentes, principalmente aqueles em situação de exclusão social. Sawaia (1999, p.9) lembra que: “A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”.

Parece evidente que as equipes escolares precisam estabelecer espaços concretos de diálogo democrático para a construção de estratégias coletivas ao enfrentamento dos conflitos, com prioridade para práticas pedagógicas em detrimento de ações punitivistas. Como pudemos observar nos dados das diferentes pesquisas, as criminalizações de atos praticados no cotidiano da escola têm pouca efetividade na redução dos conflitos e violências escolares, mas produzem marcas profundas na história de vida dos adolescentes/jovens que passam por uma medida socioeducativa, principalmente para aqueles que tiveram a sanção em privação de liberdade iniciada por um movimento da escola.

As análises e considerações apontadas no estudo permitem reflexões importantes para a elaboração de políticas públicas voltadas

ao público infantojuvenil, na perspectiva da prevenção de situações de violência na escola e de violação de direitos, além de apresentar importantes análises sobre os procedimentos escolares e judiciais que marcam a vida de muitos jovens. As histórias individuais denunciam claramente as consequências de um processo de criminalização da juventude pobre, apontando a necessidade de revisão desses procedimentos principalmente no âmbito da instituição escola. Precisamos caminhar para a transformação do sofrimento ético-político em ação de esperar.

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social [...]. Retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar-se no espaço público e de expressar desejo e afeto. (Sawaia, 1999, p.104-105)

Nesse sentido, passamos a construir uma proposta de educação em direitos humanos na escola, como possibilidade de enfrentamento ao sofrimento ético-político, e de redução dos conflitos escolares, e também “[...] entender a exclusão e a inclusão como duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração” (Sawaia, 1999, p.106), bem como a produção de um saber comprometido com a formação humana e com a emancipação.

Na parte final desta obra, compartilho: “[...] na potência da ação, que significa atuar, ao mesmo tempo, na configuração da ação, significado das emoções, coletivas e individuais” (Sawaia,

1999, p.113), parte da experiência de pesquisa em interface com a extensão vivenciada por dois anos (2018-2019), e da pesquisa intervenção propositiva com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Creas e na Fundação Casa, alguns fragmentos dessa construção...

PARTE III
CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO:
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
NOS SISTEMAS EDUCATIVO E
SOCIOEDUCATIVO

As pesquisas aqui apresentadas e analisadas impulsionaram a trajetória de produção de conhecimentos sobre o tema para o campo da intervenção, o que entendemos estar na perspectiva da “potência de ação”, discutida a partir da dimensão ética de Espinosa e Sawaia, tomando como base o conceito de potência na perspectiva de crítica à racionalidade instrumental presente na educação, mantendo o rigor, a aprendizagem e o planejamento (Sawaia, 1999). E na perspectiva, ainda, de que o conhecimento conceitual é fundamental para a formação humana (Vigotski, 2001).

Passamos a refletir sobre a necessidade de uma práxis transformadora, processual e em uma perspectiva de educação formativa e emancipatória. Constatamos como a instituição escolar ainda não é capaz de produzir outros sentidos, para além da promessa de um futuro melhor que, em grande parte, não se realiza e esses jovens sabem disso, mesmo quando reproduzem os discursos apreendidos em sua trajetória escolar.

A autoculpabilização dos jovens pelo fracasso escolar bem como o movimento da instituição escola e seus atores para que esses jovens não retornem ou, quando retornam, que lá não permaneçam se evidenciaram em todos os nossos estudos. Não se trata de culpabilizar os professores, mas refletir sobre como a instituição não tem cumprido sua finalidade, seu papel de ser o mediador entre a vida cotidiana e não cotidiana.

Portanto, constatamos um processo, que aponta avanços nos direitos constitucionais, mas, contraditoriamente, exclui jovens pobres, periféricos, estudantes de escolas públicas e usuários das políticas públicas, produzindo o que Sawaia (1999) denominou de sofrimento ético-político e que, em nossos estudos, temos nomeado como inclusão perversa (inclui excluindo), ou ainda utiliza-se de procedimentos que colaboram para o abandono escolar e potencializam o maior envolvimento com infrações, encarceramento e destruição de qualquer perspectiva de futuro para jovens pobres periféricos.

Nessa perspectiva, enquanto grupo de estudos e pesquisas, iniciamos pesquisas com intervenção, ou seja, através da pesquisa-ação com escolas e com serviços de execução de medidas socioeducativas, na busca por construir saberes que subsidiem aqueles que, de alguma forma, acreditam na potencialidade dos jovens e das instituições, em produzir outros sentidos para suas vidas. Ainda em construção, compartilho algumas das reflexões acumuladas nos últimos três anos, processo atropelado pelo isolamento social causado pela pandemia do coronavírus (covid-19).

Educação em direitos humanos e as potencialidades da educação

Em nossa trajetória de pesquisas sobre e com os jovens em conflito com a lei, na relação com as escolas e com o sistema protetivo e socioeducativo, deslumbramos como potencialidade a perspectiva de educação em direitos humanos. Assim, começamos uma guinada em dois sentidos, produzir conhecimentos que possam subsidiar as equipes escolares, crianças e jovens na apropriação dos seus direitos, não como lei, mas como vivência e defesa da dignidade humana. Esse movimento tem se constituído no desenvolvimento de pesquisas e extensões que problematizam, propõem e avaliam ações educativas, como possibilidade de que, concretamente, os atores escolares se reconheçam como sujeitos de direitos, autônomos.

Partimos do pressuposto de que a vivência de práticas educativas que permitam a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento da consciência pode produzir novos significados e sentidos para os estudantes e para educadores. Vivência entendida como *perejivanie*, ou seja, ligada ao conceito de situação social de desenvolvimento.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representando como eu vivencio isso [...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vinha; Welcman, 2010, p.686)

Recorro a essa categoria por compreender que a consciência se configura como um processo racional e afetivo, e que o seu desenvolvimento só pode ocorrer em relações dialéticas volitivas e de afetação, ou seja, “cada pessoa produz um sentido para aquilo que vive, cada pessoa sente de forma única e constrói sua relação com dado fenômeno de forma única, mas sempre mediado pelo social e pelo significado historicamente constituído” (Marques; Carvalho, 2017, p.7).

Passamos à construção de estratégias que problematizam e discutem violências, preconceitos, racismos, homofobias, direitos, entre outras questões ou temáticas, no cotidiano escolar, como parte fundante da construção dos sujeitos e da formação humana. Desse processo tratarei a seguir, à guisa de conclusões, refletindo sobre essas experiências formativas (ainda em processo). Mas é possível ilustrar com situações cotidianas nas escolas, em que os alunos, ao discutirem racismo ou mesmo violência, não se identificavam como negros ou, ainda, naturalizavam a violência dizendo frase como “existe mulher que gosta de apanhar”, manifestando uma violência naturalizada.

Como segundo caminho, vislumbramos para o ano 2020 uma proposta de trabalho diretamente com os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, com dois focos:

primeiro a formação humana e o reconhecimento de seus direitos humanos, principalmente o direito à educação, concomitantemente com a intencionalidade de enfrentar o “fracasso escolar”, com práticas de leitura e escrita e de rodas de conversas sobre histórias de vidas e direitos humanos. Desse trabalho não tratarei aqui, principalmente pela dificuldade em desenvolvê-lo diante do cenário de pandemia instalado no mundo e no Brasil durante os anos de 2020 e 2021. Menciono-o como um caminho que está se trilhando, na coerência e continuidade da trajetória de pesquisas que construímos até aqui e como forma de produção de conhecimentos a serem compartilhados com as equipes escolares, tendo como subsídio os dados e análises realizados nos últimos anos.

Esse movimento de pesquisa-ação tem como perspectiva a construção de práticas educativas com as quais, na materialidade das vivências dos jovens em medidas socioeducativas, na condução das oficinas, possamos mediar apropriações de conhecimentos sobre direitos, em um movimento de afetação e desenvolvimento da consciência que permita a produção de outros sentidos sobre o aprender, emergindo necessidades e desejos pelo conhecimento. Na inspiração espinosiana, entendemos o afeto, tal como proposto por Marques e Carvalho (2017, p.10) de que “O afeto alegre é a condição subjetiva que pode provocar nos alunos a produção de sentidos capazes de potencializar o desejo de continuar aprendendo e se desenvolvendo, tanto na escola, quanto na vida”. Esse mesmo processo pensamos ser necessário com professores e profissionais que atuam em atividades com jovens.

Consideramos essa trajetória de pesquisa-ação-militância como um processo que nos permite entender em parte os problemas e dificuldades do sistema socioeducativo e educacional, dentro da lógica do Estado mínimo e da política neoliberal. Sabemos que essas propostas não resolvem os problemas já anunciados e problematizados em relação ao modelo neoliberal *sociopenal*, mas podem potencializar os jovens e as equipes escolares a encontrar outras formas de enfrentamento ao sofrimento ético-político vivenciado como conflitos escolares, colocando a escola como mediadora entre a vida cotidiana

e não cotidiana. No sentido de que a escola seja protagonista da formação dos estudantes e deixe para o sistema jurídico aquilo que, de fato, foge das competências da educação. Como afirma Schilling (2014, p71):

Este é o objetivo central da escola: possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. Igualmente, é nessas práticas que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, de acesso à informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos.

10

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA

10.1. Direitos humanos

Discutir direitos humanos se constitui em uma tarefa simples e dialeticamente complexa. Partindo do entendimento de que estamos falando de direitos básicos fundamentais para garantir a vida de todo e qualquer SER HUMANO, conforme nos sugere a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), parece simples, inquestionável, reconhecer que todos são sujeitos de direitos, garantindo suas diferenças na humanidade que habita em cada um.

Porém, esse entendimento não se realiza em todos os sentidos, uma vez que vivemos sob práticas que desumanizam, humilham, exploram e eliminam os diferentes, principalmente aqueles que não se rendem ao modelo socioeconômico neoliberal e à lógica meritocrática. Começamos a discutir direitos humanos vislumbrando sua complexidade, haja vista que podem ser concebidos e praticados em uma construção social e histórica que reconhece direitos coletivamente ou como forma de defesa de direitos individuais para uma parcela da sociedade, contraditoriamente à ideia de universal, prevista na Declaração.

Quando partimos dessa perspectiva de ser universal, de princípios elaborados em um determinado momento histórico, em um modelo político-econômico e com populações em níveis de desenvolvimentos diferentes, percebemos que a aplicação desse universal

entra em conflito com a cultura local. Assim, evidenciamos uma primeira contradição entre a concepção e sua efetivação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi constituída nos parâmetros da cultura ocidental, portanto liberal. Por isso, observamos direitos que asseguram a individualidade, com poucos artigos que tratam de direitos coletivos. Os direitos civis e políticos são individuais – com o direito de propriedade privada como um dos princípios invioláveis. Se todos têm direito à propriedade privada, como garantir esse direito em um modelo meritocrático, capitalista e economicamente perverso, que amplia as desigualdades sociais tendo por base a exploração da classe trabalhadora, quando não escravizada? Assim, essa universalidade não se sustenta nem mesmo na garantia da vida, pois convivemos com atrocidades mundiais, guerras, fome e tantas outras que explicitam a existência de uma lógica de que existem humanos com direitos e outros não, ou humanos de “segunda categoria” impostos pelos regimes políticos, econômicos e disciplinares.

Mesmo em países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como no caso do Brasil, as instituições do Estado continuam autorizadas a agir sobre os humanos, sobre o cidadão com violências, com práticas desumanizadas. Refiro-me aqui não somente a práticas policiais em instituições de privação de liberdade, mas também a práticas presentes em instituições como escolas e empresas.

Nesse sentido, precisamos reconhecer que os direitos humanos sobrevivem nas contradições, ao mesmo tempo, carregam muitas vidas, muitas lutas empreendidas para que se avance na garantia da dignidade humana. Entre essas lutas, recorro a que mencionamos no início deste trabalho, que culminou na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): ainda que carregados de contradições insuperáveis, principalmente na lógica do sistema capitalista e *sociopenal*, garantiram que muitas crianças e adolescentes brasileiros tivessem acesso à escola e ao registro de nascimento. Esse último constitui-se em um exemplo do que problematizamos nesta reflexão.

O Brasil assumiu como princípio a garantia dos direitos fundamentais a todas as pessoas, bem como se comprometeu com a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, ao se tornar signatário da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) e ao aprovar o art. 227 da Constituição Federal de 1988 e o ECA (Brasil, 1990).

Os obstáculos sociais e políticos impedem a universalização e garantia desses direitos no Brasil. De forma mais específica, é preciso pensar na vida de jovens, principalmente das classes populares, com péssimas condições de vida, de acesso e permanência na escola, além de serem sujeitos que se deparam cotidianamente com diferentes violações de seus direitos, como já apresentado e discutido, principalmente os jovens que se envolvem com atos infracionais e têm suas trajetórias marcadas pelo sistema *sociopenal*.

Chauí e Santos (2013) apontam o fato de que no século XXI os direitos humanos se deparam com novas configurações de autoritarismo na convivência com regimes democráticos, denominado por Boaventura de Souza Santos como “fascismo social”. O autor discute como a noção de direitos humanos presente na Declaração Universal e nas sociedades signatárias tem como fundamento uma lógica eurocêntrica. Para Chauí e Santos (2013), a universalidade não contempla os povos africanos e da América Latina, principalmente os indígenas. Um exemplo desse tipo de fascismo se revela pela autoridade e poder que não reconhece e viola direitos daqueles menos favorecidos ou compactua com a permanência dessas violações.

Segundo os autores, essas violações ocorrem quando pessoas ou grupos sociais são afetados por decisões tomadas por aqueles que têm o poder sobre eles, sem chance de argumentar ou defender seus direitos. Nesse sentido, alguns questionamentos devem ser considerados e enfrentados na reflexão sobre direitos humanos:

1. Universalismo e relativismo cultural – até onde é possível admitir as questões culturais locais que violam a dignidade humana e como combatê-las sem massificar e impor valores culturais de outra localidade? Pensamos ser necessário enfrentar esse dualismo.

2. Todas as culturas construíram e ainda constroem concepções de dignidade humana. Reconhecê-las é importante, mesmo quando não correspondam a uma concepção de direitos humanos prevista nos acordos internacionais.
3. Todas as culturas têm problemas, são incompletas e podem/devem avançar no sentido da superação da lógica individual para o desenvolvimento da consciência coletiva.
4. Todas as culturas tendem a dividir as pessoas em grupos – e no dualismo extremo, incluindo o princípio da igualdade e o princípio da diferença.

Essas premissas devem ser enfrentadas em qualquer discussão que se faça seriamente sobre direitos humanos ou dignidade humana e podem ser resumidas, sem redução em suas complexidades, no entendimento de que *a luta pela igualdade é, ao mesmo tempo, a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças*.

Nessa perspectiva, nos propomos a construir o entendimento de direitos humanos em uma abordagem sócio-histórica, o que exige partir da concepção de homem como um ser ativo, social e histórico que, através da sua relação mediada com o mundo, constrói sentidos e significados. Essa proposta se baseia no entendimento da necessidade de se construir uma cultura em direitos humanos, e, como possibilidade de transformação sócio-histórica e emancipatória, vislumbramos a educação como um caminho, não único, mas fundamental. Portanto, entender a educação como potencialidade na compreensão e efetivação de direitos humanos, de garantia da dignidade humana, nas suas diferentes formas de manifestação cultural.

10.2. Educação em direitos humanos

A discussão sobre direitos humanos não pode ser conduzida à lógica formal, dedutiva e legalista. Pensamos ser necessário atuar na perspectiva da educação e, para isso, pensar na educação em direitos humanos (EDH). Não se trata de ensinar direitos humanos ou

legislações/tratados sobre esses direitos ou mesmo sobre dignidade humana. Entender a EDH como o reconhecimento de que o que fere o outro também me fere, fere a minha dignidade, em qualquer cultura. Trata-se de um conhecimento que empodera cada um coletivamente, na luta pelo direito de todos e pela redução de diferentes formas de opressão (independentemente de grupos sociais, questões raciais, de credo, gênero, entre outras). Entretanto, um conhecimento que faça sentido nas vivências concretas dos estudantes, que se liguem aos seus afetos, ao desenvolvimento da consciência e a potência para transformar a ação.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, vê-se que a educação, ainda que em suas contradições epistêmicas, tem se constituído como meio para garantia dos direitos por ser, dialeticamente, a educação um direito humano. Desta feita, a educação se constitui como uma via importante para o desenvolvimento dos direitos humanos. Assim, direitos humanos e EDH estão intrinsecamente ligados, mas não significam a mesma coisa, são interdependentes e intradependentes.

Segundo Aguirre (s.d.), educar para os direitos humanos significa:

[...] educar para saber que existem também “os outros”, tão legítimos quanto nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas etc. [...] aceitar a pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, educar na identidade, na semelhança fundamental que nos transforma a todos os irmãos. Quer dizer convencer-se de que o ser humano necessita da interação humana para desabrochar. Implica convencer-se de que tal educação não pode ser ministrada setorialmente ou a alguns grupos. A educação autêntica deverá ser integral em sua visão e global em seu método. [...] é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros não tem sentido, é o de ser pessoa. A educação levará a pessoa a ser, superando as concepções de comportamento ligadas ao ter e poder, e estabelecendo condutas que garantam aqueles direitos e deveres em virtude dos quais todo ser humano possa crescer em humanidade, ser mais, inclusive sem Ter mais.

A educação pode atuar no sentido de que, se formarmos crianças desde muito cedo com uma compreensão, entendimento e vivência de dignidade humana, desnaturalizando violências físicas e simbólicas, podemos atuar, em um futuro próximo, para que reduza drasticamente violações de direitos na escola e em sociedade, e na construção da diversidade e do respeito às diferenças igualitariamente. Esta é a perspectiva que nos respalda ao propor a EDH na escola e nos serviços de socioeducação. Um movimento formativo, para educadores e estudantes com potencial transformador, em uma perspectiva de futuro, ainda que microtransformações em um modelo social que mantém as desigualdades sociais. Como aponta Sawaia (1999), sair da esperança de esperar para o esperar (esperança em ação).

Observamos que muitos jovens em conflito com a lei desconhecem seus direitos básicos e fundamentais, e, como decorrência, ao serem vitimados também se tornam autores de violações da dignidade humana, o que nomeamos como o ciclo da repetição das violências naturalizadas. São crianças que crescem reféns de um modelo societal que admite violências e violações, a depender de quem são os sujeitos envolvidos.

Ainda que o Brasil tenha se tornado signatário dos direitos humanos na década de 1960, a discussão sobre EDH vai se configurar efetivamente somente na década de 1980 com a reabertura política e a emergência de perspectivas críticas no campo da educação, assumidas por grupos populares (educação popular) na defesa de direitos, denunciando diferentes formas de violências e violações, como caminho na luta democrática.

As lutas empreendidas nesse campo apontaram a necessidade da formação humana emancipatória, como proposta por Paulo Freire (1987). Nessa perspectiva, o desvelamento da opressão consiste no primeiro momento de uma educação humanizadora, que caminha para a libertação, pela práxis, para uma transformação no enfrentamento da cultura dominante e hegemônica, atravessada pelo modo capitalista de constituição das relações humanas e de forja de subjetividades.

Entretanto, de fato, como afirmam Paim, Adams e Pfeiffer (2019), somente com a aprovação do art. 205 da Constituição é que se pode falar do reconhecimento da EDH no Brasil. Nesse artigo fica evidente que a educação deve ser promovida em colaboração com a sociedade (Brasil, 1988).

Sabemos que o aparato legal e normativo não garante, por si só, a EDH na prática escolar. Mas pode “possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direitos, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas” (Brasil, 2010, p.150).

Os documentos oficiais evidenciam que a EDH, em uma visão política, histórica e social, constitui-se em um caminho a ser percorrido, de forma dialética, na formação do sujeito de direitos e da emancipação para superação da opressão.

O reconhecimento da igualdade às diferenças, apoiado no princípio da emancipação humana e de que nas diferenças somos iguais e podemos conviver de forma pacífica, sem humilhações e preconceitos, pode se constituir em um projeto de formação. Esse princípio parece utópico em um modelo neoliberal, mas penso que existem brechas e que a educação pode encontrar caminhos de formação humana, na perspectiva da autonomia, mesmo que não se rompa totalmente com esse modelo. Ainda que seja desejável, a revolução é pouco factível neste momento histórico.

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, a educação tem sido apontada como caminho e como direito humano. Exemplo disso foi a declaração da ONU em 1995 da Década das Nações Unidas para os Direitos Humanos, culminando no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e destinado à educação básica.

No contexto brasileiro, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, a educação passou, efetivamente, a ser um direito público-subjetivo e sua oferta obrigatória a todos os níveis educacionais, na intenção, ainda que em tese, de garantia de um direito que proporciona o acesso a diversos outros direitos.

Nessa lógica, ainda existem no Brasil vários outros documentos que respaldam a educação em direitos humanos como caminho e como direito em si, tal como os Parâmetros Curriculares da Educação (a partir de 1997), o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996/2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003 e 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), estabelecendo planos e ações para a EDH, com subsídios para escolas de educação básica.

Neste caminho é que propomos pensar a EDH na escola, por ser o lugar onde o processo formativo do indivíduo acontece, com o “reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (Brasil, 2012b). Assim, esse processo depende da escola para “garantir a dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (Brasil, 2003, p.31).

A escola não escapa aos efeitos da sociedade de consumo, configurando-se em um lugar de disputas, o que na vivência de muitos jovens se conforma como um lugar de inclusão/exclusão social. Como incluídos/excluídos, a escola os convida a se retirarem do processo formativo, assumindo assim o fracasso como uma questão individual. Pensamos que a EDH como reconfiguração da potência de agir se coloca como uma arma no enfrentamento à fome de dignidade, sobre a qual Sawaia (2003, p.55) afirma:

Os excluídos, como todos os homens, têm fome de dignidade. Eles desejam ser reconhecidos como “gente”, como seres humanos. Necessitam de afeto, de atenção, de sentir que realmente são únicos e que, ao mesmo tempo, são iguais aos seus semelhantes, o que lhes é negado nas relações sociais injustas e discriminadoras. Suas necessidades e desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica.

Ainda que a escola se mantenha na lógica neoliberal e se constitua nas contradições dos processos educativos, carrega em si, enquanto

instituição educacional, a potencialidade para a formação humana e de afetação para produção de sentidos e ações no enfrentamento a essas exclusões e ao sofrimento ético-político (Sawaia, 1999).

Concordamos com Benevides (2001) acerca da proposição de três pontos para que a EDH aconteça: 1) deve ser uma educação permanente, continuada e global; 2) exige uma mudança cultural; 3) é necessária uma educação em valores, que busque o reconhecimento mútuo de direitos. Conforme afirma a autora: “A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (Benevides, 2001, p.43).

Portanto, falamos em uma escola que educa para e na mudança cultural, com base no conhecimento sobre e em direitos humanos, em respeito à dignidade e valores como justiça social, liberdade e equidade. Essa mudança deve mobilizar para o enfrentamento de uma herança de anos de escravidão que atravessa o cotidiano da sociedade e da escola brasileira. Exigência demarcada no parecer do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012b, p.2).

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.

Os artigos 2 e 3 das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b) ilustram essa proposição e mobilizam a indução de políticas públicas nesse sentido:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus

processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I – dignidade humana;
- II – igualdade de direitos;
- III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV – laicidade do Estado;
- V – democracia na educação;
- VI – transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII – sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2012b)

Viola (2010) pontua que, com as diretrizes, o país assumiu alguns ideais relevantes que demandam implicações práticas. Entretanto, em nossa proposta analítica, esses princípios só podem ser compreendidos se pautados social e historicamente em uma perspectiva materialista histórica e dialética. Nesse sentido, o desafio se constitui em pensar no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos na relação com seu contexto social e histórico, ou seja, no desenvolvimento do pensamento, da linguagem e de outros processos como originários do social (Vigotski, 2001), portanto, no próprio processo de socialização ou hominização (Leontiev, 1978). Nesse movimento, quando a criança aprende a nomear como racismo a opressão e o sofrimento que vive em decorrência de sua cor, ou ainda de machismo, a desigualdade e violências que sofre por ser mulher potencializam sua ação e enfrentamento a essas formas de sofrimento ético-político.

Assim, o professor que exerce o papel de mediador insere o educando em um processo de descoberta, produção e troca que caminha para a construção e reconstrução do conhecimento, dos significados (re)construídos por meio das reflexões, das práticas sociais utilizadas, conduzindo o aluno a um pensamento crítico e autônomo.

Com base nessa compreensão de aprendizagem e desenvolvimento, como um processo ativo, social e histórico, para promover a aprendizagem em direitos humanos, também se potencializa nas demais aprendizagens, a começar pelo sentido que se constrói sobre a leitura e a escrita, sobre as operações matemáticas ou, ainda, sobre conhecer e compreender a história e as geografias, em uma dimensão política. Como já afirmou Paulo Freire em algumas de suas obras, “educar é um ato político” que perpassa a necessidade de se criar espaços e oportunidades “[...] em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura” (Orlandi, 2007, p.307).

A escola como um dos lugares em que nos fazemos seres humanos, aprendemos a respeitar, ajudar uns aos outros e proteger aqueles que precisam se constitui, portanto, em um lugar de vivência e de apropriação da cultura e de formas de ser humano. Entendemos, assim, a escola como lócus privilegiado para tratar das questões de desigualdades, diferenças, preconceitos, tendo em vista as características heterogêneas que a compõem.

Entretanto, contraditoriamente, é também no cotidiano escolar que muitos direitos são violados, como vimos nas situações em que a escola denuncia alunos e permite que estes sejam retirados da instituição sem os cuidados necessários, violando direitos previstos no ECA. A EDH tem como potencialidade que essas ações não aconteçam, ou ainda que uma (re)existência da comunidade escolar se coloque na mediação dos conflitos ali estabelecidos.

Outra questão desse cotidiano escolar diz respeito às diferentes formas de tratamento e exigências sem sentido que são feitas, muitas vezes baseadas apenas em senso comum ou valores impostos de cima para baixo. Um exemplo disso é a prática religiosa, que professores impõem e obrigam seus alunos, desconsiderando suas crenças. Dessa forma, as relações precisam ser (re)vistas para que possam caminhar na perspectiva de construir uma sociedade mais humana, livre e justa em sua diversidade.

Construir e consolidar de fato a EDH na escola e em outros espaços educativos leva tempo e requer enfrentar diferentes desafios e obstáculos, entre eles, a formação de professores e demais atores da escola. Nesse sentido, é “fundamental que o educador tenha oportunidades de participar de cursos de formação inicial e continuada, voltados para a difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar [...]” (Zluhan; Raitz, 2014, p.44), mas, principalmente, oportunidades de vivenciar em seu cotidiano escolar, espaços de reflexões, subsidiadas em conhecimentos científicos e não na prática pela prática, ou seja, na pedagogia do aprender a aprender, como já apontou Duarte (2001), ao fazer a crítica ao modelo dominante na educação escolar brasileira. Essa formação exige uma compreensão dos pressupostos pedagógicos e de conhecimentos de EDH e, conseqüentemente, um educador que:

- a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais;
- b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo dos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre;
- c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos. (Tavares, 2012, p.496)

Ainda que os cursos de licenciaturas não tenham esse foco, as diretrizes informam sobre a importância/obrigatoriedade de se trabalhar também no ensino superior essa formação.

[...] a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão [...]. Como

ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos. (Brasil, 2012b)

O respaldo para que a formação dos professores ocorra na perspectiva da EDH já existe, mas o desafio da formação inicial e continuada se instala na produção de conhecimentos sobre EDH que concretizem, na escola, uma educação de qualidade, pautada em princípios éticos e humanos. É necessário que a instituição escola assuma práticas e ações que possibilitem aos alunos e à comunidade escolar o conhecimento sobre seus direitos, com apropriação e discernimento sobre possíveis violações, como vítima ou protagonista, haja vista nosso entendimento de que não se trata de uma dualidade, mas de um processo em que se protagonizam ações de violências na mesma lógica em que se tem direitos violados. Trata-se de um enfrentamento à lógica neoliberal protagonizada por seus professores, gestores e pelos próprios estudantes, decorrente de uma política educativa que entende qualidade por números e avaliações externas, e não relacionais.

A reflexão parte do pressuposto de que qualquer proposta e prática, portanto práxis de EDH, devem ter como base um método dialético e histórico que permita a apreensão das histórias de vida e de consciência sobre as violações de direitos, sobre os processos de inclusão excludente e de como esses processos ferem a dignidade humana. Consiste em pensar possibilidades de EDH a partir dos referenciais críticos da psicologia social e pedagogia crítica – de forma mais específica, dos pressupostos sócio-históricos.

Nesse sentido, os pressupostos de que o homem é um ser social, historicamente construído, mediado pelas relações sociais dialeticamente, em que se constitui e é constituído pelo outro, permitem o reconhecimento da condição humana em sua singularidade e coletividade. Permitem reconhecer no outro a humanidade que há em mim, sem que necessariamente precise ser igual a mim, que nas suas diferenças, que na diversidade de possibilidades de ser humano, a humanidade/dignidade humana seja o que nos iguala e nos coloque

na luta pelo desenvolvimento pleno de cada sujeito, respeitando suas crenças, valores, modos de ser e estar no mundo, desde que essas formas também não firam outros em seu modo de ser, portanto em sua dignidade.

Também entendo como necessário que se busque a construção de sentidos e significados para palavras normalmente definidas pelos acadêmicos que pouco dizem para aquelas populações que cotidianamente vivenciam preconceitos, machismos, homofobias, violências, entre outras violações, de forma naturalizada. Propomos que o trabalho educativo permita que os sujeitos da educação percebam as violações e construam possibilidades de mudanças, com a apropriação desses saberes e lutas pela superação das desigualdades e preconceitos, além do necessário empoderamento com o conhecimento das leis.

Assim, uma proposta de EDH que se aprofunde enquanto processo de tomada de consciência e desenvolvimento de necessidades e interesses, que leve a lutas pelo reconhecimento dos direitos humanos fundamentais e pela superação das condições sociais e históricas que violam a dignidade humana, é necessária e urgente, se ainda desejamos que jovens pobres vivam em plenitude de direitos. Para Vigotski (1997), o humano consiste no sujeito cuja consciência é fruto das formas pelas quais concretiza sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos historicamente construídos e transmitidos. E, dessa forma, a possibilidade de uma práxis transformadora pode ampliar a consciência do homem e iluminar sua busca em direção à liberdade e à criatividade.

Sendo a escola o lugar privilegiado para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, recorremos a Vigotski para problematizar o que seria o bom ensino. Na perspectiva sócio-histórica, o bom ensino só pode ser aquele que gera aprendizagens, portanto, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, significa dizer que é aquele ensino que desenvolve o pensamento, a consciência e os afetos, que permite o pensamento conceitualizado e, conseqüentemente, a atividade humana, o que inclui a intencionalidade.

Em minhas experiências com EDH, utilizo o conceito de zona de desenvolvimento proximal como subsídio teórico para a proposição das oficinas, buscando intervir de maneira que trabalhe as potencialidades dos participantes, em um processo reflexivo e mediado, para que, qualitativamente, se desenvolva a consciência e a compreensão das diferentes formas de violações, desconstruindo as naturalizações presentes na sociedade e na constituição de cada um.

A prática tem sido permeada pela discussão da metodologia de processo grupal (Lane, 1986), o que permite avanços na construção de sentidos coletivos sobre direitos humanos.

O desenvolvimento humano proposto por Vigotski (1991, 1995, 1997) nos leva a compreender que a aprendizagem humana se constitui em sínteses de muitas relações sociais que são, ao longo da história, interiorizadas pelo sujeito e convertidas em aspectos de sua individualidade. Portanto, é a partir dessa compreensão da construção social do ser humano que identificamos a relevância da EDH nas escolas, pois estes possuem um sentido simbólico na relação social, na cultura escolar de fundamental importância na formação histórica, social e cognitiva dos alunos e da própria equipe escolar.

Vislumbramos, para além da necessidade de mudanças substanciais na forma de se fazer política pública, a necessidade de uma educação que vise a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, que permita o desenvolvimento de conceitos a serem generalizados em contextos da vida cotidiana.

Esse salto qualitativo na educação pode ser a chave para a superação das desigualdades escolares e como prevenção ao envolvimento com o ato infracional, sem desconsiderar os aspectos econômicos, sociais e de exclusão impostos pelo modelo neoliberal. Como nos desafia Arroyo (2015b), a questão a se colocar para os educadores e instituições escolares, bem como para a sociedade, é: *o humano é viável? E todo humano é educável?*

A EDH só é possível se a resposta for sim. O autor nos lembra de que vivemos em tempos de descrença na crença de que todo humano é viável, descrença na pedagogia e na docência. Tempos de

segregação social e racial: quando tratamos crianças e adolescentes como violentos, delinquentes, ineducáveis, inviáveis como humanos. O desafio, segundo o autor, é a recuperação da crença que deu origem à pedagogia, qual seja, de que todo cidadão é educável. Pensar o direito à educação como direito ao desenvolvimento humano pleno a todos os humanos, desde a infância.

Concordamos com Arroyo (2015b) de que esse movimento de recuperação da crença na docência passa pelo reconhecimento pelos atores escolares de que estamos vivenciando processos diversificados de desumanização, de miséria, de um projeto político que elimina os mais pobres ou os mantém no lugar de explorados.

Colocar-se o desafio da práxis, na perspectiva de responder que outros sentidos podem ter a escola e a vivência escolar, para além da promessa de ser alguém no futuro para os jovens pobres, me parece o caminho a ser trilhado. Que sentido pode ter a vida de crianças, adolescentes e jovens no hoje, no amanhã, na próxima semana, ou seja, que esse sentido se faça no cotidiano das escolas.

10.3. Trilhas e explorações em educação em direitos humanos

No sentido de desbravar caminhos, (re)construindo trilhas pedagógicas, cito a pesquisa “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva (2018-2021)”, que se constituiu em uma pesquisa qualitativa e teve como pressuposto principal uma formação ética, crítica e política para além do legalmente previsto no ECA, na perspectiva da “educação em direitos humanos”. Por meio da pesquisa-ação trabalhou-se a EDH investigando como oficinas podem proporcionar a apropriação sobre temáticas diferentes e desenvolver a capacidade crítica e potencial de defesa desses direitos nas crianças, adolescentes, professores e demais profissionais das escolas, bem como apontar estratégias na abordagem de temáticas como racismos, homofobias, violências, preconceitos entre outros. Nesse sentido, foram pesquisas-ações de EDH

desenvolvidas no grupo de pesquisa por mim coordenado, com diferentes sujeitos e idades.

Dois segmentos dessa pesquisa maior se transformaram em dissertações de mestrado coletivas, haja vista que todo o trabalho de planejamento, discussão, desenvolvimento e análise das oficinas ocorreram coletivamente, com encontros semanais.

A primeira foi sintetizada por Polido (2021) com o título “Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos: relatos de uma pesquisa-ação”, e teve como objetivo apreender as significações de direitos humanos construídas por crianças da educação infantil.

A segunda, sintetizada por Silva (2021) com o título “Direitos humanos e educação de jovens e adultos”, teve por objetivo investigar a pertinência e efetividade de uma proposta que trabalha temas como violências, preconceitos, discriminação, diferenças e violação dos direitos humanos no âmbito escolar. Esses trabalhos de pesquisas se colocaram diante de alguns desafios na atualidade brasileira, de forma geral e nas escolas, com um cotidiano permeado pela lógica de senso comum.

Outros dois segmentos analisaram dados da mesma pesquisa, se transformando em iniciações científicas e, finalmente, nos textos publicados no dossiê sobre os trinta anos do ECA. São eles: “A espacialização da violência na perspectiva de professores de Ensino Fundamental” (Costola; Fonseca, 2020) e “O ECA no Ensino Fundamental I: um relato de experiência” (Silva, 2020b).

Não apresentarei essas pesquisas e seus resultados, mas reflexões que permitam discutir a EDH no contexto escolar.

Esse breve relato sobre o processo de pesquisa e formação em EDH tem como elemento de destaque a metodologia adotada. A coleta de dados foi se constituindo a cada oficina/grupo/semana, tendo por base o que emergiu na oficina anterior, focando as necessidades e interesses dos estudantes e professores, portanto uma metodologia participativa/dialogada. Quando algum tema causava desconfortos ou mobilizava discussões significativas, ele era

novamente abordado de outra maneira, possibilitando, assim, novos entendimentos e aprofundamentos formativos/reflexivos.

Essa estratégia ocorreu principalmente com temas que geram estranhamentos e resistência, com destaque para questões relativas às violências contra mulheres, machismos e racismos. Na educação de jovens e adultos (EJA), ainda sobressaíram as questões relativas ao trabalho. Impactante foi se deparar com discursos de total desconhecimento sobre direitos trabalhistas, a descoberta manifestada por eles quando compreendiam ser o próprio trabalho um direito e todos os demais direitos relativos às relações empregatícias. Questionamos como podem ter vivenciado a escola por tantos anos e nada saberem sobre esse tema.

No desenvolvimento da pesquisa tomamos a escola como um lugar privilegiado para tratar as violências e violações aos direitos humanos, mas que precisa se preparar para enfrentar esse desafio estrategicamente e não com um manual de instruções. A clareza metodológica para abordagem dos temas foi o foco no preparo das oficinas, para a mediação de conflitos nas escolas, assim como para trabalhar preventivamente os direitos humanos enquanto processo formativo e emancipatório. Esse movimento constitui a EDH em uma perspectiva sócio-histórica, dialética, processual. Acreditamos que todos os temas podem ser abordados, inclusive aqueles polêmicos, como ocorreu na educação infantil, quando alguns pais questionaram se seria discutido o tema da ideologia de gênero.

A vivência que traz a dimensão das relações vividas com o meio e as particularidades de cada um permite a construção de outros sentidos, pelo desenvolvimento da consciência, potencializando a ação. Com alunos da EJA, que estudam em uma escola de crianças (carteiras pequenas, decoração infantil, entre outros aspectos), o final do processo foi a reivindicação e produção do grafite coletivo no muro interno, visualizado por todos que adentram a escola. Na Figura 1 podemos visualizar esse momento, também do relato de experiência “(Re)Construindo com a EJA: caminhos e possibilidades para uma Educação em Direitos Humanos” (Souza et al., 2020), com ideia e execução produzida coletivamente.

Figura 1 – Oficina de grafite no muro da escola (EJA)



Fonte: imagens do relatório de pesquisa.

No processo de organização e análise dos dados, podemos observar como são importantes as discussões pautadas na EDH no contexto escolar. A necessidade de discussão e a formação devem ser provocadas; as necessidades não estão naturalmente dadas, elas são constituídas a partir da mobilização dos interesses. Desta forma “É quando emergem novas necessidades, desenvolve-se a autoconsciência e, conseqüentemente, uma autonomia, decorrente da revolução nos processos psíquicos” (Fonseca, 2011, p.8).

Podemos afirmar que EDH na escola deve ser pensada coletivamente com cada grupo/escola. Acreditamos que algumas estratégias foram apropriadas pelos diferentes segmentos, assim como conceitos fundamentais na mediação das relações, mas trata-se de um processo, que deve se repetir e se (re)construir a cada ano/grupo/tempo.

De maneira geral, o cotidiano das escolas é permeado pelo predomínio do senso comum e de preconceitos historicamente construídos pelos agentes educacionais sobre direitos humanos. Dessa forma, constituem-se em um ato político as ações que desvelam as diferentes formas de desigualdade social e violências praticadas, inclusive por agentes do Estado. Foi nesse sentido que a pesquisa-ação ganhou potencialidade na EDH. Conforme aponta a Unesco (2006), a EDH deve “encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos”. Esse é o caminho que vislumbro como possibilidade de prevenção à criminalização de jovens pobres, como potencialidade para se construir outro lugar social para jovens que são impulsionados pelo meio infracional. Como caminho para fora do modelo sociopenal e, de fato, para um modelo socioeducativo, conforme defende Cardoso (2022).

PERSPECTIVA DE FUTURO OU AUSÊNCIA DE DIREITOS: O QUE PODE A EDUCAÇÃO?

Iniciamos estas reflexões finais sem qualquer pretensão conclusiva, mas retomando a educação como um processo, construído coletivamente e que pode, na perspectiva dos seus fundamentos, buscar a emancipação como princípio, ainda que em contextos adversos, perversos, barbarizados. Pensar a educação na contramão dos processos que eliminam os diferentes, principalmente pela criminalização ou genocídio da população pobre, em sua maioria negra, tornou-se um desafio cotidiano.

Assim, tendo como base de reflexão as experiências de pesquisa e extensão em descritas nesta discussão, buscou-se dialogar sobre direitos humanos no intuito de se discutir sobre respeito, valores e temas que, de forma planejada e eficiente, auxiliassem na busca de uma escola mais ética, humana, que vislumbra a superação de preconceitos, discriminações e violências, como previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b). Pensamos que a educação se dá de diferentes formas e contextos, na educação formal, não formal e informal. Entretanto, nosso foco está nas tramas do entrecruzar da educação no espaço e tempo da escola, não se limitando a ela.

[...] é preciso fomentar discussões para além de quais currículos, quais didáticas, quais matérias devem ser construídos. Estamos, no dizer de Arroyo (2014), diante de outros sujeitos e, portanto,

diante de outras pedagogias. Há que se pensar em redes e tramas em tessituras que se relacionam permanentemente para não cairmos, novamente, na redução aos conhecimentos disciplinares. (Onofre, 2019, p.106)

Portanto, uma educação que se dá nas relações humanas, e, nas palavras de Freire (2018, p.96): “[...] ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, facilitar a aprendizagem de conhecimentos é entender “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2018, p.24). O ensinar e aprender são ações que não se dão na individualidade, o conhecimento surge sempre no diálogo. “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (ibidem, p.25).

Nesse sentido, a pesquisa-ação pode se vincular a programas que coloquem em prática alternativas de métodos, em especial na educação de jovens e adultos, em grupos comunitários e classes sociais postas à margem de projetos sociais e de desenvolvimento econômico. A pesquisa-ação deve “ouvir as vozes dos destinatários” e fazer-se capaz, também, de “dar voz” e deixar que de fato “falem com as suas vozes as mulheres e os homens que em repetidas investigações anteriores acabavam reduzidos à norma dos números e ao anonimato do silêncio das tabelas” (Brandão; Streck, 2006, p.24). “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2018, p.108).

Nesse contexto, pensamos que os resultados podem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e, de forma mais decisiva, a pesquisa-ação no campo da EDH pode produzir materiais que

subsidiem os professores em suas práticas e com essas temáticas. Nesse texto apresentei sinteticamente o que foi trabalhado e algumas análises sobre a EDH na escola como potencialidade no que se refere à prevenção às violações de direitos de crianças e adolescentes e no empoderamento da equipe escolar para pensar formas de enfrentamento dos conflitos escolares em outra lógica, ou seja, sem denunciar/criminalizar os jovens, mas intervir pedagogicamente, construindo o diálogo e estratégias para superação de preconceitos e violências. Portanto, possibilidades de se pensar, dentro do modelo neoliberal e meritocrático, outras formas de educação no enfrentamento dos conflitos cotidianos que se revelam na escola.

À GUIA DE CONCLUSÕES: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

Como pudemos observar nas diferentes pesquisas analisadas até aqui, a universalização do direito à educação ainda não se constitui em realidade no Brasil. Constatamos que quando o acesso está garantido, a permanência ainda se mostra como um desafio, principalmente para populações pobres e periféricas. Entretanto, cabe apontar que o direito à educação ainda inclui outro elemento fundamental, qual seja, a qualidade. Sua negação se mostra de maneira muito forte nos números e trechos de falas dos jovens que estão excluídos, evadidos, impedidos de aprender, encarcerados física e psicologicamente.

Assim, em nosso entendimento reflexivo, o direito à educação só se efetivará quando o tripé *acesso, permanência e qualidade* realmente acontecer, sendo o acesso e a permanência a base desse triângulo, e a qualidade o salto qualitativo constitutivo desse direito. Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que a qualidade da educação não pode ser apreendida apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo “ensino-aprendizagem”, e muito menos pode ser apreendido sem tais insumos. Antes disso, a sua medição deve considerar fatores e dimensões extraescolares e intraescolares, as quais, entendidas de maneira articulada, afetam os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes.

No universo educacional brasileiro, qualidade está atrelada a leis e políticas públicas que têm origem em um contexto histórico e social. Acrescentamos a essa análise o que problematizamos e defendemos como direito à educação, a qualidade enquanto formação humana, que permita aos estudantes a compreensão e análise crítica de suas determinações sociais e históricas, bem como a redução do sofrimento ético-político, que permita a construção e reconstrução de sentidos sobre a escola e sobre a aprendizagem, que mobilize necessidades e interesses dos estudantes e educadores, que acolha as diferenças, potencializando as lutas pela equidade e redução dos preconceitos e exclusões.

Saindo do quadro geral e tratando do direito à educação para jovens no campo da socioeducação, o que constatamos em nossos estudos e de outros pesquisadores é que nem mesmo o acesso tem sido plenamente garantido, restando capenga a permanência e impossibilitada a qualidade, que se configuram principalmente na negação ao direito de aprender e se desenvolver.

A instituição escola, com seus diferentes mecanismos, acaba ameaçando ou violando o direito à educação, sua principal vocação e finalidade, porém não única. Quando não ocorre, podemos falar em dívida educacional, conforme anunciado por Ferraro (2008, p.275), por não garantir o pleno acesso da população aos processos educativos:

Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições – a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço – que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização.

Sabemos que a educação brasileira é marcada pela centralização nos valores das classes dominantes e na manutenção das

desigualdades sociais, estando o analfabetismo marcado pela pobreza. Como afirma Gadotti (2013), o mapa da pobreza evidencia que onde, além do acesso à educação, ausentam-se outros direitos básicos, as consequências são nefastas, tal como a segregação social e racial. “Uma segregação histórica sempre legitimada em pensar os outros – indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores como inferiores em racionalidade, em moralidade, em valores” (Arroyo, 2015a, p.24).

Nesse contexto é que se insere o estado *sociopenal*, que não garante direitos fundamentais, mas facilmente se utiliza de mecanismos perversos, porém naturalizados, para criminalizar jovens pobres. Quando tratamos da educação desses jovens, observamos que a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil também segue nessa lógica.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e a garantia de educação básica a todos e dever do Estado em provê-la, os jovens e adultos passaram a ter seu direito à educação previsto como direito. A partir daí, mudanças importantes instituíram-se como política pública e na formação da EJA, e, conforme aponta Carvalho (2014), a promoção educacional no reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, permite, em parte, correções históricas a um direito negado.

Entretanto, a diversidade que compõe a EJA mostra-se ainda como desafio na garantia desse direito. Contraditoriamente ao direito à educação, previsto na legislação e discutido neste livro (que inclui acesso, permanência e qualidade), os jovens criminalizados e incluídos no sistema socioeducativo-penal são empurrados compulsoriamente para a EJA.

Não sendo objeto de análise nesta obra, cabe mencionar que a EJA se constitui em uma modalidade de ensino que exige uma atenção diferenciada, pois se torna uma educação fora do padrão, principalmente pelas questões geracionais, composta por trabalhadores e por um público historicamente marginalizado, elementos que necessitam ser considerados e valorizados nos processos de aprendizagem. No estado de São Paulo também se configura como a forma de

acesso ao direito educacional de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, quando maiores de 15 anos.

Outro fato que merece destaque é a relação entre o tipo de escola e o ato infracional: para cada sessenta adolescentes que cometem ato infracional e estudam em escola pública, um estuda em escola privada. Esse fato explicita que o(a) adolescente que é submetido(a) ao sistema sociojurídico é, predominantemente, das periferias. Ao verificar as consequências dos atos praticados, Borba, Lopes e Malfitano (2015) identificaram que a desigualdade na aplicação das medidas também prevalece, ou seja, medidas mais brandas foram aplicadas para os(as) adolescentes matriculados(as) em escolas privadas, o que remete a um tratamento judicial que diferencia o(a) adolescente “rico(a)” do(a) “pobre” no cumprimento e no tipo de medidas socioeducativas.

Quando desafiamos a escola a buscar alternativas para o trabalho de educação em direitos humanos (EDH) em todos os níveis de ensino, constitui-se, em nossa perspectiva, na defesa da garantia do direito básico à educação e à aprendizagem na idade “certa”, mas também, no desenvolvimento de sujeitos capazes de lutar por seus direitos plenamente, com conhecimento e entendimento sobre as violações, preventivamente ao abandono escolar e inclusão/excludente na EJA. Portanto, a EDH consiste em desnaturalizar práticas e preconceitos por estratégias dialéticas e históricas, ou seja, pelo processo educativo.

É por meio das relações sociais que o ser humano age sobre seu contexto, recriando-o mentalmente e gerando novas condições para o seu desenvolvimento, em uma relação dialética (Vigotski, 2001). Desse modo, parte-se do princípio de que é impossível desconsiderar o contexto social do estudante, as origens e os costumes dos grupos sociais que estão vinculados. É importante ter em mente que esse estudante se desenvolva e ressignifique a sua existência por meio da interação que estabelece em uma intrincada teia de relações sociais, históricas e culturais da qual faz parte.

No Brasil, convivemos com a desigualdade social como natural, ao mesmo tempo que sabemos da riqueza mal distribuída que

aniquila a vida de muitas crianças, jovens e adultos. Como já mencionamos em diferentes momentos, o modelo capitalista, neoliberal, que aprofunda desigualdades sociais e forja subjetividades.

Assim, entendemos como necessário que os agentes educacionais compreendam a trajetória educacional de cada um que tem acesso a tal direito, valorizando as diferenças culturais e geracionais, reconhecendo e valorizando os alunos como sujeitos capazes de entender que a proposta pedagógica colocada em sala deve desafiá-los e incentivar que se tornem frequentadores assíduos dos espaços educativos.

Com isso, podemos ressaltar a importância de se trabalhar temas relacionados a opressões sociais, desigualdades e violações da dignidade humana, com enfoque nos direitos humanos, a fim de frear trajetórias educativas fragmentadas, principalmente por meio da conscientização de que a educação é um direito que independente das condições sociais e morais. Esse foi o desafio proposto no início desta discussão: como transformar a educação em sua potencialidade formativa e garantidora de direitos básicos fundamentais, ainda que dentro de um modelo neoliberal. Sabemos que a transformação do sistema é o que constitui, de fato, a mudança, entretanto, sabemos que esse desafio ainda se mostra muito distante. Nossa proposta não significa deixar de lutar pela transformação do sistema, mas entender que a EDH pode se constituir como importante ferramenta nessa luta e preservação da vida de jovens acolhidos principalmente pelo tráfico, esse último que não os considera como fracassados por não aprender a ler e escrever e resolver operações matemáticas básicas.

É possível concluir que a escola, como um dos principais espaços de vivência social de crianças, adolescentes e jovens, poderá ser, ao mesmo tempo, uma forte colaboradora na construção da emancipação do sujeito, com possibilidade de questionamentos da realidade vivida ou reprodutora de estigmas e preconceitos, que responsabilizem o indivíduo por todo e qualquer fracasso no âmbito escolar. Isso dependerá da forma como os atores que fazem parte do processo educacional constroem sua prática profissional, considerando sempre a complexidade da realidade discutida e o entendimento que se tem de educação.

Em termos processuais, entendemos a EDH como parte integrante e contínua na prevenção ao abandono escolar e ao envolvimento com atos infracionais de adolescentes/jovens, ao mesmo tempo que permite desenvolver metodologias e potencialidades no enfrentamento dos conflitos cotidianos nas instituições escolares. Mais ainda, pode produzir mudanças paradigmáticas no trato das questões infracionais e transformação do modelo *sociopenal* em socioeducacional.

Retomando a discussão sobre o modelo socioeducativo e *socioepenal*, lembramos que, em nossa análise, o socioeducativo foi se constituindo no Brasil com princípios pautados nos direitos, com práticas operacionais vinculadas ao Código Penal. Dessa forma, como constatamos nos processos escolares e judiciais, essas instituições têm enfrentado as dificuldades com estudantes de maneira punitivista e meritocrática. Entendemos que a EDH pode contribuir para a mudança processual de práticas *sociopenais* por intervenções socioeducacionais, ou ainda formativas e não punitivas.

Não há como negar que a escola tem um importante papel na formação desses jovens, a fim de convidá-los para a superação da realidade empírica, das aparências. Mais que isso, instrumentalizá-los para uma atividade consciente, transformadora das circunstâncias (meio infracional) e de si mesmo. Assim, a educação deve ter por compromisso a construção e transformação da sociedade, e não a reposição de estigmas e enquadramentos à lógica imposta pelo modo de produção capitalista. Este se constitui no fundamento básico quando se trata do direito à educação.

Ainda que a escola não seja isenta das reproduções ideológicas, já que é determinada socialmente, entendemos ser possível, mesmo dentro desse modelo de sociedade que se divide entre classes com interesses opostos, uma prática educativa transformadora, que contribua para a superação da marginalidade de uns em detrimento de outros, ainda que de forma limitada devido às condições reais.

Considerando a complexidade da proposta de mudança, a educação como síntese de múltiplas determinações pode ser um importante instrumento. Para tanto, é necessário lutar contra a

seletividade, a discriminação e o rebaixamento da qualidade do ensino dirigido às camadas populares, ou seja, garantir a todos uma educação que assegure o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Uma educação com função mediadora na formação humana, que leve em consideração a concretude social do educando, proporcionando possibilidades de *vir-a-ser*, o que implica necessariamente a apropriação das possibilidades socialmente existentes de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Entretanto, é essencial compreender que o enfrentamento não pode acontecer separado das condições que os determinam. É sabido que as políticas educacionais, muitas vezes, se apropriam inadequadamente de discursos e conhecimentos teóricos transformando-os em instrumentos para manutenção da ordem social, o que dificulta sobremaneira, a possibilidade de espaços para reflexão crítica das práticas educacionais, a fim de construir, juntamente com os docentes, transformações no cotidiano escolar e inclusão desses adolescentes no processo educativo de maneira que ressignifiquem suas trajetórias escolares.

É evidente que não se deve ignorar a relação dialética entre educação/sociedade na busca por condições concretas. Compreender os limites, as resistências e potencialidades é fundamental, uma vez que a escola está inserida dentro de um modelo de sociedade que prioriza a manutenção da ordem vigente. A realidade só se transforma com doses de utopia e de ações concretas. Eis o desafio proposto neste livro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5 e 6, p.25-36, 1997.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, abr. 2013.
- AGUIRRE, L. P. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 8 abr. 2018.
- ALMEIDA, K. F. G. de. Oitiva informal: a importância de um olhar diferenciado na identificação das causas do ato infracional e no reconhecimento da realidade social do adolescente. In: CAMBI, E. (Org.). *MP e compromisso com a sociedade*. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2019. Disponível em: http://www.escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/TCCs/2019/Karina_Almeida_-_Oitiva_Informal_a_importancia_de_um_olhar_diferenciado_na_identificacao_das_causas_do_ato_infracional.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.
- ALTENFELDER, A. H. Debate sobre a educação brasileira no programa. *Sala Debate* (apresentado pelo coordenador do jornalismo José Brito), 2013.
- ALVES, G. L. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: ALVES, V. A. Escola e o adolescente sob medida socioeducativa em meio aberto. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n.3, p.23-35, 2010.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Moderna, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/>

- uploads/2018/07/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul. 1998a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2017.
- AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e Preconceitos na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998b.
- ARENDT, H. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARROYO, M. A escola possível é possível. In: *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v.00, n.53, p.46-53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2145>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- ARROYO, M. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.787-807, 2007.
- ARROYO, M. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.3, p.15- 47. jul./set. 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt>. Acesso: 20 jun. 2021.
- ARROYO, M. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, v.17, n.35, maio/ago. 2015b. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- BARATA, A. *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. 6.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa, Portugal: Editora 70, 2009.
- BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, v.22, n.76, p.258-277, 2001.
- BARROS, C. M. de. *Contradições do processo de escolarização*: jovens e privação de liberdade. Rio Claro (SP), 2016. 38 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.2, p.175-189, jun. 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/08.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

- BENEVIDES, M. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos*, São Paulo, 18 fev. 2001. Disponível em: www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 3 ago. 2016.
- BERNARDI, D. C. F. A construção de um saber psicológico na esfera do Judiciário Paulista: um lugar falante. In: FÁVERO, E. T.; MELÃO, M. J. R.; JORGE, M. R. T. (Org.). *O serviço social e a psicologia no judiciário: construindo saberes, conquistando direitos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BLACK, C. *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*. Estados Unidos e Índia, 2011. Vídeo (1h04min52s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs. Acesso em: 26 abr. 2020.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. (Org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.79-103.
- BONALUME, B. C. *Atos infracionais reiterados: trajetórias de vidas e fragmentos da (des)proteção social e do controle sociopenal*. Franca, 2020. 496f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista.
- BONATTO, V. P. *Medidas socioeducativas em meio aberto: às possibilidades e limites da prática do orientador de medida*. Rio Claro, 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.23, n.89, p.937-965, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-3689-3-outubro-1941-322206-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de menores). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm. Acesso em: 24 maio 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (Constituição de 1988). Brasília (DF): Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Poder Legislativo, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF, 1996. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 ago. 2019.
- BRASIL. Resolução 13/2006. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Direitos Humanos para Crianças*. [S.l.], 2008. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y&t=521s&ab_channel=CaioTiagoOli veiradeSousa](https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y&t=521s&ab_channel=CaioTiagoOli%20veiradeSousa). Acesso em: 3 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*. Brasília (DF), 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/texto_provisorio_subsidios_diretrizes_edh.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Lei n. 12.594/2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). [S.l.], 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. [S.l.], 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BRASIL. *Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça/Programa Justiça ao Jovem, 2012c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012d. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), Seção 1, p.48, 30 maio 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília (DF): Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral/MEC/SEB/DICEI, 2013.

- BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio* (PNAD). [S.l.], 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer CNE/CEB n. 8, de 2015. Homologado em: 11/5/2016, Seção 1, p.42. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. *Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social*. [S.l.], 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. *Departamento Penitenciário Nacional*. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWlYjI3MTktNDZiZi00YjVhLWFjN2EtMDM2NDdhZDM5NjE2IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Atualizado em 19/01/2022. Acesso em: 8 fev. 2022.
- CAMPOS, D. C. de. *Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores*. Rio Claro, 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2019.
- CAPOBIANCO, N. C. *Medidas socioeducativas: o processo de escolarização de jovens e adolescentes em meio aberto*. Rio Claro, 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia), Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- CARDOSO, D. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação? *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, v.3, n.1, p.1-14, 2009.
- CARDOSO, P. C. *A construção de identidades de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares*. Rio Claro, 2017. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- CARDOSO, P. C. *Socioeducar: entre práxis e alienação*. Rio Claro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista (no prelo).
- CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, v.31, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- CARDOSO, P. C.; GOETHEL, E. S. Q.; FONSECA, D. C. Concepções de respeito/desrespeito presentes nos Livros de Ocorrência Escolar. In:

- BIZELLI, J. L.; MUZZETI, L. R. (Org.). *Educação e Trabalho Docente*. 1.ed. Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020. v.I, p.76-85.
- CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. *RBP AE*, v.30, n.3, p.635-655, set./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/ThinkPad/Desktop/57618-235509-1-SM.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.
- CASTRO, A. L. de S.; GUARESCHI, P. Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. *Psicologia & Sociedade*, v.20, n.2, p.200-207, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 maio 2018.
- CECARELLI, M. C. P. *Juventude excluída e políticas públicas: um olhar a partir de estudantes de ensino médio*. Rio Claro, 2021. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). *Panorama social da América Latina*. Santiago, 2019a. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/45090-panorama-social-america-latina-2019-resumo-executivo>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). *Panorama Social de América Latina*, 2019 (LC/PUB.2019/22-P/Rev. 1). Santiago, 2019b. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf, Acesso em: 24 mar. 2020.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto alegre, v.4, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 maio 2018.
- CHAUI, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000a.
- CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000b.
- CHAUI, M.; SANTOS, B. de S. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHECCHIA, A. K. A. *Adolescência e escolarização: uma perspectiva crítica em psicologia escolar*. Campinas: Alínea, 2010.
- COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p.19-37.
- COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. *A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa?* [S.l.], 2008. Disponível em: <http://www>.

- infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/aproducao.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.
- COLLADO, D. M. S. *O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG*. Belo Horizonte, 2013. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CNJ (Conselho Nacional de Justiça). *Justice en chiffres*. [S.l.], 2012. Disponível em: bibliotecadigital.cnj.jus.br/xmlui/handle/123456789/58. Acesso em: 15 out. 2020.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. [S.l.], 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 18 set. 2020.
- COSTA, A. C. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.
- COSTA, A. P. M. *As garantias processuais e o direito penal juvenil: como limite na aplicação da medida sócio-educativa de internação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- COSTA, C. H. Mesa redonda 17 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: a psicologia promovendo o ECA. *Cadernos Temáticos*, São Paulo, n.3., 2007.
- COSTOLA, G. A.; FONSECA, D. C. A espacialização da violência da perspectiva de professores de Ensino Fundamental. Dossiê. *Cadernos da Pedagogia*, v.14, n.30, p.115-131, set./dez.2020.
- CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. *Medidas socioeducativas: da repressão à educação: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- CREAS. Relatórios do ano de 2019 [arquivo interno]. Rio Claro: [s.n.], 2019.
- DAVOGLIO, T. R.; GAUER, G. J. Adolescentes em conflito com a lei: aspectos sociodemográficos de uma amostra em medida socioeducativa com privação de liberdade. *Contextos Clínicos*, v.4, n.1, p.42-52, 30 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. [S.l.], 1948. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAiA-f78BRBbEi>

- wATKRBBX1cUSjl61vscWQU2tRbkm55D3PWRbnM1JY2KmWdN-Xd_eA9JitFRoC-2AQAvD_BwE. Acesso em: 17 maio. 2020.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. [S.l.], 1989. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- DIGIÁCOMO, E. *O Sinase (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas*. São Paulo: Ixtlan, 2016.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Trad. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.921-946, 2007.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.29-45, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.123, p.539-555, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p.273-289, maio/ago. 2008.
- FONSECA, D. C. *Os profissionais da estratégia saúde da família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência*. São Paulo, 2008. 317f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FONSECA, D. C. Adolescência e subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. *Educação: Teoria e Prática*, v.21, n.36, jan./jun. 2011.
- FONSECA, D. C. Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, p.13-31, 2013a. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/608>. Acesso em: 24. jul. 2014.
- FONSECA, D. C. Conselho de controle social, conselho escolar e trabalho coletivo. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EdUFSCar, 2013b.
- FONSECA, D. C. ECA e educação contextualizando caminhos e possibilidades. Dossiê “30 anos do ECA: construindo diálogos com a educação e a formação”. *Cadernos da Pedagogia*, v.14, n.30, p.7-17, set.-dez. 2020.

- Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1476/554>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- FONSECA, D. C.; CAMPOS, D. C. de; ALMEIDA, F. L. Juventude, direitos humanos e educação em privação de liberdade. *Educuação: Teoria Prática*, Rio Claro, v.26, n.51, p.79-96, abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062016000100079&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- FONSECA, D. C.; OZELLA, S. As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF). *Interface*, Botucatu, v.14, n.33, p.411-424, 2010.
- FONSECA, D. C.; RODRIGUES, C. B. M.; ANTONIO, E. L. S. Violência e (In)disciplina: os “Livros de Ocorrências” escolar em análise. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Unicamp, 2012.
- FONSECA, D. C.; SILVA, J. M. A. de P. e; SALLES, L. M. F. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.18, n.1, p.35-43, jun. 2014. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100004>.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- FUNDAÇÃO CASA. *A Fundação*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. *EJA em Debate*, Florianópolis, ano 2, n.2. jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.
- GALLO, A. E. Atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei: a experiência do Canadá. *Psicologia em Estudo*, v.13, n.2, p.327-334, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200015>. Acesso em: 25 abril 2022.

- GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco na conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, v.7. n.1, p.81-95, 2005.
- GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.133, p.41-59, 2008.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GOETHEL, E. S. Q. *A ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes*. Rio Claro, 2016. 147f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- GOETHEL, E. S. Q.; CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Cotidiano escolar e (des)respeito: o que dizem os livros de ocorrência escolar. *Educação*, v.42, n.2, p.385-396, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117153744011>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A judicialização dos conflitos escolares. *Cadernos CEDES* [online], v.40, n.110, p.14-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC220191>. Acesso em: 29 março 2022.
- GRANJEIRO, I. A. C. L.; COSTA, L. F. O estudo psicossocial forense como subsídio para a decisão judicial na situação de abuso sexual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, n.2, p.161-169, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722008000200005&script=s_ci_artext&tlng=e. Acesso em: 18 out. 2021.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HERNANDEZ, L. H. de A.; DAVID, A. A educação escolar de adolescentes em liberdade assistida: um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto/SP. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*. Pernambuco: Anped, 2012.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* – PNAD. [S.l.], 2018.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, Contínua – PNAD. [S.l.], 2019.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita. [S.l.], 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evacao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa->

- inedita#:~:text=A%20maior%20taxa%20de%20evas%C3%A3o,que%20registrou%207%2C7%25. Acesso em: 20 nov. 2021.
- IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). *Atlas da violência 2019*. Org. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.
- LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS. Atualização – junho de 2017. Org. Marcos Vinícius Moura. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- INFOPEN (Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro). Departamento Penitenciário Nacional. [S.l.], 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- KONZEN, A. A. O direito à educação escolar. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M.; VIEIRA, A. G. *O direito é aprender*. Brasília: Fundescola/Projeto Nordeste, 1999. p.9-15.
- LANE, S. T. M. Processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CIAMPA, A. C. *Psicologia social: o homem em movimento*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LAZZAROTTO, G. D. R. Medidas socioeducativas: cartas ao reinado do saber. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.19, n.3, p.503-514, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2018.
- LEAL, M. L.; CARMO, M. F. do. Bases e fundamentos da socioeducação: o sistema socioeducativo no Brasil. In: BISINOTO, C. (Org.). *Docência na socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- LEÃO, G. M. P. Experiências de desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.1, p.32-48, 2006.
- LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v.20, n.2, p.355-368, 2012.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, 1978.
- LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2017. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2011.
- LORENZI, G. W. *Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. [S.l.], 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promeninotrabalhoinfantil/noticia/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil/#titulo6>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- MALTA, D. C. et al. Mortalidade de adolescentes e adultos jovens brasileiros entre 1990 e 2019: uma análise do estudo Carga Global de Doença. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], v.26, n.09, p.4069-4086, 2021 (Epub). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021269.12122021>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. *Revista Brasileira de Educação* [online], v.22, n.71, 2017 (Epub). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227169>. Acesso em: 15 abr. 2022. Epub. ISSN 1809-449X.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, p.345-358, 2011.
- MARTINS, M. C.; PILLON, S. C. A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.24, n.5, p.1112-1120, maio 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2008000500018&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 jul. 2018.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: [s.n.], 1983.
- MATTAR, L. D. Exercício da sexualidade por adolescentes em ambientes de privação de liberdade. *Cadernos de Pesquisa* [online], v.38, n.133, p.61-95, 2008.
- MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Abrapee*, São Paulo, v.16, n.1, p.135-142, jan.-jun. 2012.
- MISSE, M. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: PAIVA, V.; SENTO-SÉ, J. T. (Org.). *Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p.190-200.
- MOREIRA, A. *O ECA e a concretização dos direitos de crianças e adolescentes: há de se ter pressa*. Rio Claro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

- MORO, N. de O. O “LIVRO PRETO” nas escolas da região dos Campos Gerais. In: *Anais da I Jornada do HISTEDBR*. [S.l.], 2002. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada1/recorte2.html. Acesso em: 10 jul. 2015.
- MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v.8, n.1, p.63-89, 1997.
- MULLER, F. et al. Perspectivas de adolescentes em conflito com a lei sobre o delito, a medida de internação e as expectativas futuras. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v.1, p.70-87, 2009.
- NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.28, n.2, p.181-192, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722012000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 7 dez. 2016.
- OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* [online], Campinas, v.27, n.1, p.99-108, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: a perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, v.15, n.4, p.831-844, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ONOFRE, E. M. C. Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. *Revista do NUPEM*, v.11, p.99-108, 2019.
- ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.
- PADILHA, A. M. L. A linguagem e a formação da consciência: uma perspectiva histórico-cultural. *Salto para o Futuro*, v.1, n.1, p.39-42, 2001. Disponível em: <http://www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-e-aformacao.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.
- PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v.39, n.4, p.969-984, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73060>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- PAES, P. C. D. *Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

- PAIM, E. A.; ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M. Aproximações teórico-conceituais acerca dos Direitos Humanos. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, v.20, p.50-73, 2019.
- PAIVA, V.; SENTO-SÊ, J. T. (Org.). *Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- PAIXÃO, L. M. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: PAIXÃO, L. M.; MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Org.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. p.57-81.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz Editora, 1990.
- PATTO, M. H. S. Pedagogia da exclusão x educação. *ECA em Revista*, São Paulo, n.4, p.19-21, jul./ago., 1998.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.
- PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias – nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados* [online], v.21, n.61, p.243-266, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- PEREIRA, F. N. A.; QUEIROZ, B. L. Diferenciais de mortalidade jovem no Brasil: a importância dos fatores socioeconômicos dos domicílios e das condições de vida nos municípios e estados brasileiros. *Cadernos de Saúde Pública* [online], v.32, n.9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00109315>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- PEREIRA, I. *O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação*. São Paulo: USP, 2006.
- PEREIRA, S. E. F. N.; SUDBRACK, M. F. O. Drogadição e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.24, n.2, p.151-159, jun. 2008.
- PINHEIRO, V. A educação e os jovens em conflito com a Lei. In: SOUSA, S. M. G. Adolescentes autores de ato infracionais. In: *Estudos psicossociais*. Goiânia: PUC Goiás, 2013. p.85-102.
- PINO, A. Indicadores das funções biológicas e gradientes de evolução. In: PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005. p.195-219.
- POLIDO, C. *Relação família-escola: (im)possibilidades de aproximação*. [S.l.]: CNPq, 2017 (Relatório de IC).
- POLIDO, C. *Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos: relatos de uma pesquisa-ação*. Rio Claro, 2021. 187p.

- Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- RAMIDOFF, M. L. *Remissão e a individualização de medidas socioeducativas*. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://marioluizramidoff.jusbrasil.com.br/artigos/390389122/remissao-e-a-individualizacao-de-medidas-socioeducativas>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência*: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez. 2007.
- RIZZINI, I. *O século perdido*: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, I.; SPOSATI, A.; OLIVEIRA, A. C. *Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto*. São Paulo: Cortez Editora, 2019.
- RODRIGUES, D. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Subjetividades*, Fortaleza, v.16, n.1, p.104-118, abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4860>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola*: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ROSSATO, L.; SOUZA, T. M. C. Psicologia e adolescentes em conflito com a lei: reflexões a partir do estágio. *Revista da SPAGESP*, v.15, n.1, p.112-122, 2014.
- SALLES, L.; FONSECA, D. C.; SILVA, J. M. Reflexões sobre a inclusão social dos jovens na cidade e comunidade onde vivem. *Revista Internacional de Psicologia*, East Sussex, v.47, n.27, 2012.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARAIVA, J. C. *Direito penal juvenil*: adolescente e ato infracional, garantias processuais e medidas socioeducativas. Porto Alegre: Livr. do Advogado, 2002.
- SARTÓRIO, A. T.; ROSA, E. M. Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v.103, p.554-575, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/F6dmPNfdsbw4nB6YGpnqrfrk/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, 2003. p.53-63.

- SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Formação e prática do psicólogo no “terceiro setor”*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHILLING, F. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Summus Editorial. 2014.
- SILVA, E. M. *O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e os desafios das unidades de internação do Distrito Federal*. Goiânia, 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás.
- SILVA, G. R. da. *Aspectos da trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei*. Rio Claro, 2020a. 59f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- SILVA, M. D. F. D. T.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. M., ARANTES, M. C. Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não infratores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.13, n.4, p.791-798, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722008000400017&script=sci_arttext. Acesso em: 20 dez. 2016.
- SILVA, N. G. O ECA no Ensino Fundamental I: um relato de experiência. *Dossiê Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 30, p.95-102, set-dez./2020b.
- SILVA, T. V. da. *Processos judiciais: uma análise do histórico escolar, contexto social e familiar de jovens que cumpriram ou não medida socioeducativa*. Rio Claro, 2016. 57f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura – Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- SILVA, T. V. da. *Direitos humanos e educação de jovens e adultos*. Rio Claro, 2021. 185p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- SILVEIRA, M. Prioridade absoluta do direito da criança e do adolescente e discricionariedade da Administração. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 19, n.4001, 15 jun. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28284>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- SIMÕES, P. R. R.; ALMEIDA, C. R. S. Uma leitura dos Registros de Indisciplina Escolar sob a ótica do Pensamento Complexo. *Cadernos de Pós-Graduação*, v.4, p.201-213, 2005.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu, 2004. p.30-159.

- SOUZA, A. C. et al. (RE)Construindo com a EJA: caminhos e possibilidades para uma Educação em Direitos Humanos. In: HENRIQUES, F.; XAVIER; SOUZA, L. L. (Org.). *Diversidades na universidade: pesquisas, práticas e diálogos*. Bauru: Gradus Editora, 2020.
- SOUZA, J. C. de. *Medidas socioeducativas em meio aberto: a compreensão de jovens autores de ato infracional*. Rio Claro, 2019. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- SOUZA, V. L. T.; VENANCIO, M. M. Ribeiro. Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.32, p.163-185, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100010. Acesso em: 20 jun. 2018.
- SOUZA, V. L. T. de; et al. Os sentidos da escola para os pais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.36, p.55-66, 1º sem. 2013.
- SPINOZA, B. *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura, 2005.
- SPOSATO, K. B. *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes*. Salvador, 2011. 227f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia.
- SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.37-52, maio/dez. 1997.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v.27, n.1, p.87-103, jun. 2001.
- SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.21-32, jan. 2000.
- TAVARES, C. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *Revista Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*, 2012. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.
- TEIXEIRA, J. D. *Do perigo ao risco: a gestão e o controle da juventude no sistema socioeducativo de São Paulo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- TOLEDO, G. W.; BAZON, M. R. A delinquência juvenil no Estado de São Paulo: estudo de sua evolução entre 1950 e 2002. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. N. et al. (Org.). *Programa de Pós-Graduação em Psicologia: livro de artigos – Tomo II*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 2005. p.299-309.
- TORRES, C. R. V. A construção da identidade de crianças no Sistema Prisional. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS

- SOCIAIS, 2011, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307918349_ARQUIVO_ACONSTRUC_AODAIDENTIDADEDECRIANCASNOSISTEMAPRISIONAL_CLAUDIAVAZ12junho.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *60º. aniversário*. Brasília: Unesco, 2006.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 23 set. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor/MEC, 1995. Tomo III.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997. Tomo 1.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicologia infantil*. 2.ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 2006.
- VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP* [online], v.21, n.4, p.681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- VIOLA, S. E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.
- WASELFISZ, J. J. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007*. Brasília: Ritla/ Instituto Sangari/Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.
- WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso/Cebela, 2016.
- ZALUAR, A. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- ZALUAR, A. Juventude e violência: a complexidade da questão. In: MACHADO, O. L. *Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania*. Frutal (MG): Prospectiva, 2013.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.16, n.45, p.145-164, fev. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 dez. 2016.

- ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v.3, p.4-22, 2010.
- ZANIN, J. E. A imponderada reinserção escolar do adolescente em conflito com a lei. *Educativa*, Goiânia, v.17, n.1, p.93-110, jan./jun. 2014.
- ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online], Brasília, v.95, n.239, p.31-54, jan./abr. 2014.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição Editora Unesp Digital: 2024

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial
Marcos Keith Takahashi (Quadratim)

Edição de texto
Maurício Katayama

Imagem de capa
Produção coletiva de painel realizado durante o XVII
Encontro da Abrapso, Regional São Paulo, 2024

Editoração eletrônica
Arte Final